

índice

volume 18 número 1
2005

revista portuguesa de **educação**

- 3 Editorial
- 7 Dilemas e desafios da educação contemporânea: uma (re) leitura de Paulo Freire no cenário de Immanuel Wallerstein
José Eustáquio Romão
- 23 Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceptual
António Fragoso
- 53 (Re)pensar a interacção escola-família
Teresa Sarmento
- 77 Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos
Sueley Mascarenhas, Leandro S. Almeida & Alfonso Barca
- 93 O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados
Maria José D. Martins
- 117 Dificuldades em estocástica de uma futura professora do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico
José António Fernandes & Paula Maria Barros
- 151 Dissertações e projectos de investigação
- 167 Notícias

revista portuguesa de educação



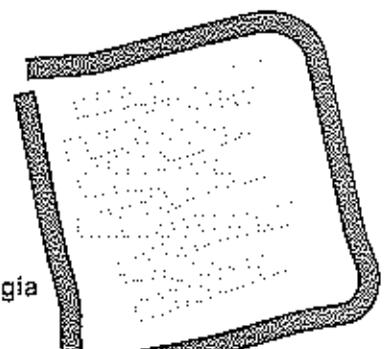
A Revista Portuguesa de Educação é editada trimestralmente pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho e tem por objectivo a divulgação científica e pedagógica no âmbito das ciências da educação, em domínios mais relevantes para este campo, através da publicação de artigos, notas de investigação ou relatórios científicos, de carácter científico, sobre a Educação, através da publicação de artigos sobre o estado da investigação nos diferentes domínios da Educação e de momentos de debates sobre temáticas de relevante actualidade. O domínio de actividade científica reservada ao âmbito do Centro de Investigação em Educação na Universidade do Minho, através da publicação de artigos científicos, refere-se às áreas de investigação científica relacionadas com a avaliação.

- directora:** Maria do Rosário Dionísio
- directora adjunta:** Fátima Afonso
- conselho de redacção:** Fátima Morais, Maria A. Santos e Floris
- conselho editorial:** Alberto Mendes Cortez (coordenador geral), Afonso Chorrão (coordenador de artigos de reflexão), Albano Ribeiro (coordenador de artigos de teoria), Allan Bakker (coordenador de artigos de investigação), Alvaro Gonçalves (coordenador de artigos de investigação), Almerindo J. Lopes (coordenador de artigos de investigação), António Novais (coordenador de artigos de investigação), António Simões (coordenador de artigos de investigação), Estrela Paiva Campos (coordenador de artigos de investigação), Fátima Sequeira (coordenador de artigos de investigação), Isabel Alarcão (coordenador de artigos de investigação), João Pedro de Ponte (coordenador de artigos de investigação), João Alberto Correia (coordenador de artigos de investigação), José Augusto Pacheco (coordenador de artigos de investigação), Luciano P. Magalhães (coordenador de artigos de investigação), Sandra S. Almeida (coordenador de artigos de investigação), Mónica Diniz (coordenador de artigos de investigação), Maria Becker Soares (coordenador de artigos de investigação), Manuel Patrício (coordenador de artigos de investigação), Manuel Sequeira (coordenador de artigos de investigação), Oscar Sarmento (coordenador de artigos de investigação), Rui Vieira de Castro (coordenador de artigos de investigação).

volume 18 número 1
2005

educação

revista portuguesa de



Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

edupor@iepsi.uep.upm.edu.pt ou www.edupor.org ou www.uep.upm.edu.pt ou www.uep.upm.edu.pt/latindex (sistema de indexação e informação para revistas científicas da América Latina, o Cadex, Espanha e Portugal) - edupor@iepsi.uep.upm.edu.pt

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, Lda.

impressão e acabamentos
Sersilto - Max

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

e-mail
rpe@iep.uminho.pt

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

depósito legal
45.474/91

ISSN
0871-9187

integra o catálogo
Latindex

indexada no sistema
RedALyC



Número financiado pela
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
UNIVERSIDADE DO MINHO

Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

© CIEd - Instituto de Educação e Psicologia
Braga, 2005

Editorial

Com este primeiro número de dois mil e cinco, a Revista Portuguesa de Educação dá mais um passo no processo do seu fortalecimento como revista científica de qualidade reconhecida: integra, a partir de agora, uma plataforma em linha de serviços hemerográficos e bibliométricos — a Rede de Revistas Científicas da América Latina e O Caribe, Espanha e Portugal, para as Ciências Sociais e Humanidades (Red ALyC), cujos objectivos são, em última instância, "constituir-se como uma alternativa possível e de contrapeso à actual política de 'reconhecimento' internacional e de desarticulação da ciência face aos problemas nacionais", em muito ditadas pelos factores de impacto quantitativo gerados nos países com maior desenvolvimento.

É inegável que, nos actuais circuitos de comunicação científica, são cada vez maiores as barreiras económicas, tecnológicas e, mesmo, linguísticas impostas à produção científica resultante de investigação financiada com recursos públicos, muito particularmente, a produzida no âmbito das ciências sociais e humanas, e à sua subsequente difusão. Assim, num mundo em que as diferentes hegemonias se vão tornando cada vez mais visíveis, também no que diz respeito às políticas de investigação e às formas da sua disseminação, o paradigma tradicional para a comunicação do conhecimento produzido local e regionalmente acaba por reforçar a situação de desvantagem em que esse mesmo conhecimento se encontra. Uma forte visibilidade e maior acessibilidade da produção contida nas revistas científicas, sobretudo daquelas que são a expressão da investigação produzida nos países periféricos e semi-periféricos, em idiomas não globais, são, assim, hoje, condições para a sua valorização e para o fortalecimento das comunidades que a produzem, na medida em que saem potenciadas as possibilidades de disseminação verdadeiramente internacional. A rede académica a que a Revista Portuguesa de Educação é agora indexada constitui-se como um meio para lhe dar tal visibilidade internacional, assim contribuindo para um impacto equitativo da investigação que difunde.

A inclusão neste tipo de projectos só é possível, contudo, pelo reforço da política editorial que há muito tem vindo a ser seguida pela RPE, visando

o "atargamento de espaços de interacção e não se reconhecendo em práticas paroquiais", como já se pode ler em editorial de 1999. Foi, de facto, este trabalho rigoroso, em que se destaca a defesa intransigente da avaliação, por pares, dos artigos submetidos para publicação, que permite que a RPE, desde 2000, responda a vinte e oito dos trinta e três pré-requisitos definidos pela metodologia de seriação de revistas científicas produzidas na região iberoamericana – o Latindex (sistema definido por uma rede de instituições, entre elas a Fundação para a Ciência e a Tecnologia), viabilizando o convite que lhe foi endereçado e agora concretizado. Trata-se, a partir daqui, de continuar a responder a estes desafios.

O volume da Revista que os leitores e leitoras têm agora em mãos é mais um número que dá expressão aos princípios que a têm orientado: por um lado, a origem diversificada dos artigos que inclui; por outro lado, a sua polifonia. Com efeito, os textos aqui reunidos dão voz nacional e internacional, com diferentes orientações disciplinares e metodológicas, às múltiplas possibilidades de olhar para a Educação, como campo também ideal para "pensar o homem e as relações humanas", como nos diz José Eustáquio Romão, no texto de abertura.

Neste primeiro texto, José Eustáquio Romão situa as perspectivas e possibilidades da esperança e da utopia freiriana face ao cenário pessimista e de desencanto desenhado por Immanuel Wallerstein, considerando que o combate a esse cenário é um dos maiores desafios a ser enfrentado neste início de milénio, sugerindo o "Círculo de Cultura" como forma de construção da relação pedagógica adequada à escola e aos dilemas do século XXI.

Sublinhando alguns aspectos das características centrais dos processos de participação, especificamente, a concretização de iniciativas, com valor educacional e capazes de uma perspectiva crítica, que contribuem para a melhoria das condições de vida, António Fragoso propõe a noção de "desenvolvimento participativo", enquanto termo capaz de traduzir uma participação intimamente ligada aos processos de conscientização de que falava Paulo Freire.

De participação, mas agora ao nível da relação escola-família, trata também o texto da autoria de Teresa Sarmento. Aqui, discutem-se as condições de emergência deste novo objecto de estudo, interpelando-se, a partir da investigação desenvolvida no campo da educação da infância e 1º

ciclo, alguns factos e levantando-se novas linhas de pesquisa, especificamente quanto ao papel das próprias crianças naquela interacção.

O texto de Sweli Mascarenhas, Leandro Almeida e Alfonso Barca centra-se nos estudantes e nas características das suas atribuições causais. A partir de dados estatísticos de uma pesquisa sobre a relação entre estas atribuições e o rendimento escolar de estudantes brasileiros, os Autores concluem, entre outros factos (alguns dos quais parecem contrariar certa tendência da investigação para associar padrões atribucionais e rendimento escolar dos alunos), que, dadas as características identificadas, cabe ao professor contribuir para a estruturação de estilos de posicionamento identificados como variáveis relevantes na promoção do rendimento.

Com igual focalização psicológica, Maria José Martins procede a um exaustivo esclarecimento de conceitos relacionados com a violência escolar, reconhecidamente, uma preocupação central que é suscitada pelas actuais condições escolares. Propondo que se limite a expressão 'violência escolar' às situações mais graves de conduta anti-social que infligem danos contra as pessoas no contexto escolar, a Autora discute conceitos como indisciplina, delinquência juvenil e *bullying*, este último apresentado como mais adequado para descrever certas situações que não podem ser ainda designadas de violência.

Por fim, a formação de professores, concretamente, de matemática, é o foco do texto de José António Fernandes e Paula Barros. Os autores apresentam o resultado de um estudo em que se avaliou o impacto da prática lectiva no desenvolvimento de saberes e competências num domínio específico da matemática: a estocástica. Da análise, conclui-se pela necessidade de um maior reforço, durante a formação inicial e contínua dos professores, de situações que relevem o significado e interpretação dos dados da estatística.

Como habitualmente, a Revista inclui secções destinadas à divulgação da actividade científica desenvolvida no âmbito do Centro de Investigação em Educação, seja dando conta das dissertações de doutoramento e de mestrado defendidas, seja apresentando projectos de investigação em curso. Na medida em que é, também, uma forma de disseminação de investigação, capaz de reforçar a interacção entre investigadores, chamamos para estas

secções, bem assim como para a das Notícias, que encerra o volume, uma particular atenção.

Concretizando uma das reconhecidas potencialidades do objecto Educação — a diversidade de olhares —, aqui se deixa mais um número da Revista que, neste suporte, continuará a ter a sua mais-valia, porque *[a] pesar de los avances de la publicación electrónica y de los nuevos modelos de comunicación científica, las revistas científicas dictaminadas por pares siguen siendo el principal vehículo para la diseminación de los resultados de la ciencia [...] Los artículos científicos también permanecen siendo el principal medio para medir la producción científica de los investigadores individuales, instituciones o países* (King, D., 2004. *The scientific impact of nations*. *Nature* 430, pp. 311-316).

Maria de Lourdes Dionísio

Dilemas e desafios da educação contemporânea: uma (re) leitura de Paulo Freire no cenário de Immanuel Wallerstein

José Eustáquio Romão

Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

Resumo

Tomando as últimas obras e os pensamentos de síntese de Paulo Freire no âmbito educativo, este texto enumera e descreve os vários dilemas e desafios da Educação no século XXI. A preocupação central é fazer uma (re)leitura da obra deste autor, tomando em consideração o cenário educativo mundial nos nossos dias, confrontando a utopística de Immanuel Wallerstein — famoso por seus estudos de longa duração e pela criação do conceito de sistema mundial moderno — com a utopia de Freire. Preferindo-se falar mais em pedagogia do que em ciências da educação (sociologia, psicologia...), neste texto aprofunda-se a concepção de "ser humano" em Paulo Freire, ou como a pedagogia permite melhor conciliar a sua historicidade e essencialidade.

...reconhecer que a História é tempo da possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-me reiterar, é *problemático* e não inexorável.
 (Freire, 2004, p. 19).

A segunda pergunta foi feita em termos da crença na inevitabilidade do progresso, e eu quero apresentá-la em termos do fim dessa certeza, ou seja, o progresso é, sim, possível, mas não necessariamente inevitável.
 (Wallerstein, 2003, p. 88).

Introdução

Embora me tenha sido sugerido fazer uma (re)leitura de Paulo Freire sobre os dilemas e desafios da educação contemporânea, resolvemos confrontar as idéias de Immanuel Wallerstein e de Paulo Freire, a este

respeito, pois, além do prestígio que este último pensador ocupa nos meios acadêmicos europeus, mormente nos portugueses, interessava-nos examinar sua concepção de "sistema-mundo" como cenário da utopia freiriana, bem como sua rejeição da utopia. Além disso, a despeito de seu desencanto anti-utópico, com suas análises sobre o fim do "sistema mundial moderno", engendrado pelo Capitalismo Globalizado, Wallerstein acaba dando uma grande contribuição para a reflexão sobre os dilemas e desafios da educação do século XXI.

Confrontando-se as duas epígrafes, percebe-se, facilmente, que elas convergem quanto à ideia central de que o futuro não é dado, mas resultante da ação humana que, por isto mesmo, torna os seres humanos sujeitos de seu próprio destino. Elas também concordam, ainda que implicitamente, quanto aos condicionamentos e determinações históricas dessa ação, na medida em que ambas referem-se a "possibilidades". Em outras palavras, estamos diante da afirmação de dois importantes pensadores do final do século XX e inícios do século XXI, que continuam reiterando a assertiva marxiana de que os seres humanos podem ser sujeitos de sua história, mas dentro das circunstâncias. Ou seja, o protagonismo condutor dos próprios projetos de vida pessoal e coletiva submete-se aos limites e potencialidades dos contextos em que este protagonismo se dá. Contudo, percebe-se, também, que as duas epígrafes se diferenciam e se distanciam, na medida em que cada uma delas concorda com uma das partes do adágio gramsciano sobre o otimismo da vontade e o pessimismo da razão (Gramsci, 1978). E aqui, cabe recordar um rico debate que tivemos com Carlos Alberto Torres. Na qualidade de arguidor de nossa tese de doutoramento na Universidade de São Paulo, ele nos chamara a atenção sobre uma passagem daquele nosso trabalho que poderia parecer arrogância intelectual: é que havíamos escrito sobre a necessidade de corrigir Gramsci, substituindo o termo "pessimismo" de seu belo aforismo por "realismo", ficando assim a nova expressão da relação entre vontade e razão: "otimismo da vontade, realismo da razão". O reparo de Torres não se referia à adequação ou não da substituição do termo e da ideia, mas à pretensão de "correção" de um pensador tão renomado. Continuamos convencido de que se tratava de uma correção oportuna e apropriada, dentre outras, pelas seguintes razões:

- 1.^a Nenhum pensador materialista dialético admite conceitos de autoridade, convocando, pelo contrário, que todos os conceitos e assertivas sejam submetidos a uma constante revisão crítica, à luz de novos contextos e de novas conquistas do pensamento humano.
- 2.^a Se a vontade pode ser conduzida por "otimismo" ou "pessimismo", a razão deve ser guiada pelos compromissos com a verdade, na medida em que nossa ciência deve constituir um esforço permanente de busca da denotação, isto é, da objetividade em nossas afirmações, enfim, de realismo, apesar de ser "uma correção progressiva dos dados da experiência e da reflexão, no sentido de sua inserção no Ser, de modo a diminuir as distorções, ontologicamente [e sociologicamente]¹ inevitáveis" (Goldmann, 1978, p. 18).

Mas, retornemos aos dois autores das epígrafes deste trabalho. O primeiro, Paulo Freire, apesar de sua insistência na historicidade, contrariando Gramsci radicalmente, ultrapassou os limites do universo da vontade e estendeu o otimismo à ontologia humana e até mesmo à epistemologia, como veremos mais adiante. O segundo, Immanuel Wallerstein, embora proclamando um sociólogo-historiador², como Gramsci, estendeu os tentáculos do pessimismo ao universo da razão, também como será examinado logo a seguir, quase que determinando o Apocalipse do futuro imediato.

Integrados e apocalípticos

Em 2003, foi traduzido e publicado, no Brasil, um pequeno livro de Immanuel Wallerstein, *Utopística ou as decisões históricas do século XXI*, que, no nosso entendimento, foi escrito em um momento em que a pena do sociólogo-historiador destilava pessimismo. O autor do conceito de "sistema mundo"³, sob o título de "O fracasso dos sonhos ou o paraíso perdido?", já no primeiro capítulo da obra, verbera:

O verdadeiro problema com todas as utopias de que tenho ciência é não só o fato de que, até o momento, elas nunca existiram em lugar algum, mas também o fato de que eu, e muitas outras pessoas, temos a sensação de que elas são sonhos paradisíacos que nunca poderiam existir na Terra. As utopias têm

funções religiosas e, algumas vezes, podem ser mecanismos de mobilização política. No entanto, em termos políticos elas têm uma certa tendência a ricochetearem. Pois, sendo geradoras de ilusões elas inevitavelmente também geram desilusões. Além disso, as utopias podem ser usadas — e o foram, muitas vezes — como justificativas para terríveis injustiças. Na verdade, o que menos nos falta nos dias que correm são novas visões utópicas (Wallerstein, 2003, pp. 7-8).

Além de desqualificar as utopias, tomando-as apenas como ilusões ou delírios de visionários, Wallerstein debita em sua conta muitas das injustiças que, certamente, poderiam ser provocadas por outros fatores, tais como, por exemplo, as ortodoxias. Geralmente, os ortodoxos afastam-se das utopias, na medida em que estas, como o arco-íris, são referências buscadas e nunca alcançadas no horizonte da esperança e, por isso mesmo, escapam dos conceitos e imposições de autoridade. Na maioria das vezes, as utopias, desde a segunda década do século XVI, com Thomas Morus, foram o agulhão dos autoritários, exatamente por descreverem, por antítese, mundos diferentes da realidade alienadora e injusta.

É o coordenador do trabalho de revisão epistemológica das ciências sociais⁴ continua:

O quadro que venho pintando não é realmente muito agradável. É um cenário de grande desordem e incertezas e insegurança pessoal. É um quadro de problemas estruturais fundamentais para os quais não só não existe solução fácil, mas talvez até pouca perspectiva de que a coisa se amenize. É um quadro de um sistema histórico em meio a uma grande crise. Alguns dirão que é uma visão pessimista. Eu sustento que é realista, mas não necessariamente pessimista. É claro, se vocês estão certos que viveram até hoje no melhor dos mundos possíveis, não ficarão muito contentes ao ouvir que ele está chegando ao fim. Mas se vocês já tiveram algum nível de dúvida de que este é o melhor dos mundos, serão capazes de encarar o futuro com um pouco mais de sangue frio (Wallerstein, 2003, pp. 84-85).

Wallerstein começa a desvelar, aí, as razões de seu pessimismo em relação ao futuro da humanidade. Considera que se iniciou o esgotamento do que denominara "sistema mundial moderno". Este sistema nada mais é que "a economia mundial capitalista" e "vem existindo desde o século dezesseis" (*id.*, *ib.*, p. 18), ou ainda, é "um sistema capitalista, isto é, um sistema que opera com base na primazia de uma acumulação permanente de capital, por meio da transformação de tudo em mercadorias" (*id.*, *ib.*, p. 19). A anunciada transição, de não menos de meio século de duração e que estaria nos

conduzindo para o imprevisível, será caracterizada pela "desordem", pelo "desbaratamento" e pela "desintegração", que dominariam nossas sociedades. Em suma, as perspectivas de mais de uma geração seriam tragadas pelo sorvedouro da derrocada de um sistema que "passou a ser geograficamente global" (*id.*, *ib.*) a partir da segunda metade do século XIX e, por isso, os males de sua extinção atingirá "os cantos mais recônditos e as regiões mais remotas do globo" (*id.*, *ib.*). Certamente, o sofrimento de Wallerstein é maior, porque se ao menos ele considerasse que se trata de uma previsão verdadeiramente pessimista, alertado por outrem, como ele mesmo contesta na citação, poderia alimentar melhor sua esperança na capacidade humana de superar dificuldades historicamente acumuladas. Mas, não; ele insiste que se trata de um realismo e, na sua "certeza científica", exacerba o sofrimento, na medida em que o "legítima" epistemologicamente. Deixa uma fresta de possibilidade aos "que tiveram algum nível de dúvida de que este é o melhor dos mundos" e, ainda assim, apenas para terem "sangue frio" para o enfrentamento do Apocalipse que se aproxima.

Curiosamente, no momento em que se processava a globalização, a imperialização, a construção da *Pax Capitalista*, enfim a consolidação do sistema mundial moderno, perderam prestígio as grandes narrativas e seus defensores. Neste sentido, Wallerstein dá uma grande contribuição, posicionando-se no universo dos defensores desse viés epistemológico, de que Fernand Braudel⁵ foi um dos maiores representantes. Dessa perspectiva, ele constrói a idéia de "sistema-mundo". E ao contrário dos demais representantes dessa verdadeira escola historiográfica, em cujas reflexões a utopia e, portanto, o otimismo, ocupa um lugar privilegiado, mormente quando consideram os processos civilizatórios e as trajetórias da humanidade, Wallerstein, neste particular, parece acomodar-se, também, nos nichos acadêmicos e científicos dos construtores do discurso da "pós-modernidade", negador das grandes narrativas e divulgador do pessimismo.

Um levantamento superficial dos títulos de seus últimos trabalhos demonstra, à exaustão, esse pessimismo⁶. Ele parece ser próprio de quem sempre viveu, ou melhor, como o personagem Dr. Pangloss, do *Cândido*, de Voltaire, pensava que vivia, no "melhor dos mundos possíveis"

E ele continua:

Se, como venho argumentando, realmente estamos passando por uma longa e difícil transição, indo de nosso sistema mundial atual para outro sistema ou até para outros sistemas, e se o resultado final é incerto, temos duas questões a nossa frente: que tipo de mundo queremos de fato; e por que meios, ou trilhas, será mais provável que cheguemos lá?

[...]

Mas a primeira pergunta normalmente era feita em termos de utopias, e eu quero fazê-la em termos de utopística, isto é, de uma séria avaliação das alternativas históricas, do exercício de nosso julgamento com relação à racionalidade substantiva⁷ de possíveis sistemas históricos alternativos. A segunda pergunta foi feita em termos da inevitabilidade do progresso, e eu quero apresentá-la em termos do fim dessa certeza, ou seja, o progresso é, sim, possível, mas não necessariamente inevitável (Wallerstein, 2003, pp. 87-88).

A partir deste cenário pintado em cores tão sombrias, partindo dos pressupostos "wallersteinianos", que dilemas e desafios a educação contemporânea apresentaria para Paulo Freire, no sentido de superá-los? Ou ele pintaria um outro cenário mundial, para nele situar suas as perspectivas e possibilidades da esperança e da utopia? De fato, fica muito interessante confrontar o pensamento de um intelectual do Terceiro Mundo com esse do Primeiro, especialmente quando ele, na última obra que publicou em vida, afirmava:

Devo enfatizar também que este é um livro⁸ esperançoso, otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã. As pessoas, porém, inclusive de esquerda, para quem o futuro perdeu sua problematidade — o futuro é um dado dado — dirão que ele é mais um devaneio de um sonhador inveterado.

Não tenho raiva de quem assim pensa. Lamento apenas sua posição: a de quem perdeu seu endereço na História.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural" (Freire, 2004, p. 19).

É evidente que não é nossa intenção enquadrar Wallerstein no rol dos neoliberais e pós-modernos mencionados por Paulo Freire — afinal, ele também se contrapõe à "naturalização" da História —, mas apenas chamar a atenção para a determinante da esperança de Paulo Freire que, chegou a afirmar, como veremos mais adiante, que o ser esperançoso é um imperativo ontológico do ser humano.

A questão final que Wallerstein formula em sua pessimista obra deve ser aqui retomada, já que ela reconduz-nos a uma espécie de realismo marxista, que rejeitava *in limine* o voluntarismo benigno dos poderosos: "Será que as pessoas no poder irão simplesmente abrir mão de seus privilégios"? E ele mesmo responde negativamente, como os marxistas, sugerindo, implicitamente, portanto, que as alternativas nunca estarão com os poderosos, mas, quando possíveis, elas estarão com as oprimidas e com os oprimidos da Terra. No entanto, parece que ele continua acreditando, também, no protagonismo humanístico dos opressores:

Finalmente, argumentei que uma nova ordem irá surgir desse caos no decorrer de um período de cinquenta anos, e que esta nova ordem será configurada em função daquilo que todos nós fizemos nesse intervalo — aqueles que têm poder no atual sistema e aqueles que não o têm (Wallerstein, 2003, p. 119).

Felizmente os historiadores nunca foram bons profetas; afinal, o historiador é um profeta olhando para o passado. E nem é função da História fazer profecias. A contribuição que esta ciência pode dar — e tem dado — é no sentido de construir uma espécie de consciência crítica da sociedade em vigor. E é neste sentido que devemos ler Wallerstein: sua enorme contribuição para a compreensão da decadência do Capitalismo mundializado. De fato, os instrumentos teóricos e as explicações que ele tem oferecido para a compreensão das formações sociais no final do século XX e neste limiar de século XXI têm sido, de um modo geral, muito consistentes, no sentido de explicar determinados fenômenos histórico-sociais de que as demais teorias não têm dado conta, como, por exemplo, as relações do mundo socialista com o Capitalismo.

Desintegrados e utopistas

A insistência de Paulo Freire sobre a necessidade de produção de Pedagogias projetada, para as formações sociais do futuro, uma referência que seria uma espécie de utopia pedagógica?

Para responder a esta questão, devemos, em primeiro lugar, retomar algumas considerações de ordem teórica. Em primeiro lugar, é necessário compreender o porquê da insistência mencionada, pois, numa aparente contradição, quanto mais amplamente desenvolvia suas reflexões, mais

insistia numa produção que parecia um campo restrito e específico — o da Pedagogia.

Aqui cabe considerar que cada grande representante de nossa espécie, preocupado com a compreensão das trajetórias e do destino humanos, em geral, escolhe — por razões fortuitas ou deliberadamente — um campo específico de ação e de reflexão. Ou seja, para pensar os problemas humanos como um todo, não desenvolve visões totalizantes, mas tenta apreendê-los a partir do viés de uma reflexão e representação específicas⁹. Em termos mais simples: enquanto Darwin escolheu a biologia, Freud recorreu à psicanálise e Marx, preferentemente, à economia, para pensarem a Humanidade como um todo, com todas as seus limites e potencialidades, mazelas e alegrias, fracassos e realizações. Neste sentido, a contribuição de cada um desses verdadeiros benfeitores da Humanidade não pode ser considerada apenas no seu campo específico de intervenção e reflexão, mas como uma referência para outras áreas das atividades e reflexões humanas. E por quê? É que eles, quando se debruçaram sobre os objetos de seus campos científicos próprios, não encontraram, no aparato científico de seu tempo, os instrumentos epistemológicos necessários ao desvendamento dos problemas que se lhes apresentavam. Tiveram, então, de elaborar, numa outra escala, reflexões sobre a teoria da ciência em geral, para construir os aparatos teóricos que lhes faltavam e, só então, retornar aos objetos singulares e específicos de suas investigações científicas. Em suma, trabalham em dois eixos: (i) no da ciência e (ii) no da teoria da ciência. Além de elaborarem suas ciências específicas, construíram verdadeiros paradigmas e, certamente por isso, ainda que tenham desenvolvido suas reflexões no século XIX, pontificaram, epistemologicamente, por todo o século XX.

Paulo Freire escolheu a Pedagogia para pensar o mundo e as relações humanas e, mais radicalmente que os pensadores mencionados, pensou-a como reflexão fundante de todas as reflexões, porque a concebeu como substância mesma da ontologia humana e, conseqüentemente¹⁰, da epistemologia. Vejamos, então, como ele, mesmo filiando-se ao campo da Pedagogia Dialético-Dialógico-Crítica, concebe a ontologia humana.

Primeiramente, concebe os seres do Universo e, com eles, os seres humanos, como incompletos, inconclusos e inacabados. Em outra

oportunidade, aqui em Portugal mesmo¹¹, tive a oportunidade de demonstrar que os três termos não podem ser tomados como sinônimos, mas com os seguintes significados:

- a) Incompletude — necessidade do outro, para a complementação e busca da plenitude;
- b) Inconclusão — em evolução, ainda não concluído;
- c) Inacabamento — ainda não acabado, mal acabado, portanto, imperfeito.

Contudo, se os seres humanos, igualmente aos demais seres do Universo, necessitam uns dos outros, estão em evolução e são imperfeitos, eles se diferenciam destes últimos por terem consciência destas "limitações". Por isso, como seres insatisfeitos com sua própria incompletude, inconclusão e inacabamento, esperam a realização da própria completude, conclusão e acabamento incessantemente. E, como esta espera é ativa, pois não é espera no sentido estrito, mas esperança,

- a) buscam os parceiros para a realização da completude;
- b) tentam descobrir as melhores trajetórias para sua evolução e
- c) procuram identificar as próprias potencialidades para a atualização de seu acabamento.

Assim, se, ontologicamente, são seres da esperança, são, obrigatoriamente seres pedagógicos, porque é somente por meio da educação e da pedagogia que podemos sair da condição de incompletude, de inconclusão e de inacabamento, saindo do que somos para o que queremos ser.

Vejamos como Paulo Freire trata essa "essencialidade" humana:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (2004, p. 50).

Ainda que, neste texto, Paulo mencione apenas dois dos qualificativos analisados, em outros ele usa, também, o termo "incompletude". Por outro lado, ele limita esses atributos aos seres vivos. Entretanto, pensamos que não seria exagero estendê-los à totalidade ôntica. Também, relativamente aos

universos semânticos a que estes termos nos remetem, mesmo que Paulo Freire os tenha atribuído a um só referente, apenas a um *denotatum*, estamos convencidos de que devemos interpretá-los como expressões sintáticas de referentes ou *denotata* diferentes, como o fizemos, mais atrás.

Em suma, a condição humana, para não falar de uma essência humana, na História, é uma condição de necessidade de partilha, de atualização de potencialidades e de correção de distorções ontológicas. Por isso, sua faculdade mais profunda é a capacidade de ter esperança, pois somente ela, como imperativo ontológico, pode determinar a busca incessante de completude, plenitude e acabamento. Ao perdê-la, ao renunciar a ela, os seres humanos se negam, pois negam a própria humanidade que se constitui, essencialmente, pela utopia. Assim, em conclusão, todos os componentes da espécie são pedagógicos, pois a negação da busca de completude, de conclusão e de acabamento significa a renúncia à própria condição de humanidade, ao humanismo.

Considerações finais

Desafios e Dilemas da Educação no Século XXI na Perspectiva Freiriana.

Em primeiro lugar, cabe salientar que o maior desafio a ser enfrentado neste início de milênio, talvez, seja a luta contra o desencanto; presente não apenas nas expectativas da maioria das pessoas, mas, também, nas reflexões de pensadores importantes, como é o caso de Immanuel Wallerstein. E o mais curioso é que este sentimento de decepção e desencantamento com o mundo e com a própria vida — justificável nos que sofrem opressão por longos anos — acaba por atingir, também, àqueles que vivem no fausto. Neste caso, além de ser uma resultante do fastio, é, certamente, consequência também da desconfiança de que "o melhor dos mundos possíveis", em que sempre viveram e que se baseou na mais brutal exploração humana, está no fim.

A virtude de Wallerstein está no fato de que ele supera o otimismo imperialista de que as soluções dos problemas, até mesmo dos mais graves, estava no arcabouço de recursos teóricos e tecnológicos do próprio sistema que sofria as crises. Há, finalmente, o reconhecimento de que o sistema

esgotou suas alternativas de protelação de sua própria substituição e que sua desestruturação iminente resulta de suas próprias contradições estruturais. Em outras palavras, o "sistema mundial capitalista" enreda-se e exaure-se na autodestruição provocada pela emergência de suas contradições, cujas tendências estruturais Marx já apontara no século XIX.

Ao lado deste aspecto macro, cabe salientar outros, no âmbito restrito dos próprios sistemas educacionais.

Dentre os problemas específicos dos sistemas educacionais, pelo menos em nosso país — embora haja muitas informações sobre sua ocorrência, também em outras formações sociais —, destaca-se o do desencantamento com a profissão docente, não somente em função das condições de remuneração e materiais de trabalho, mas, também e principalmente, por causa de um sentimento de irrealização. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) do Brasil, não faz muito tempo, mensurou e diagnosticou essa insatisfação, esse "mal-estar docente" por meio de uma pesquisa sobre a síndrome de *burn out*. Luiza Cortesão (2002), também o destacou em Portugal e na Europa, adicionando às suas causas as demandas e pressões sociais ampliadas e diversificadas sobre a escola e, mais especificamente, sobre o trabalho docente:

É assim fácil de perceber que o "mal-estar" na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo a aumentar. Parece até ser de prever que aumentará cada vez mais enquanto se mantiver, ou até se acentuar, esse fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem, em última análise, ao submeter-se a um determinado projeto de modelo de desenvolvimento (Cortesão, op. cit., p. 30).

E esta autora destaca as grandes possibilidades de agravamento desta situação com o fenômeno da globalização que, pelo que se pode inferir, provocará dois fatores de exacerbação do "mal-estar" escolar e docente: (i) a diversificação das populações escolares, especialmente na educação básica, dado o crescente acesso das classes populares a este grau de ensino, o que exigirá a superação do "daltonismo cultural" e do monoculturalismo atualmente predominantes, por currículos intermulticulturais e professores formados numa metapedagogia que poderíamos denominar de "freiriana" e (ii) as demandas e pressões crescentes sobre a escola e os professores, por uma sociedade que, pelo menos no imaginário da maioria, tem no

conhecimento a matéria-prima e a energia básicas do novo processo de realização pessoal e colectiva.

E quais seriam os componentes de uma metapedagogia freiriana?

Nos limites deste trabalho, não há como detalhar todos os componentes de uma tal proposta pedagógica, devendo, aqui, nos limitar aos dois aspectos que constituíram os dois eixos estruturantes das reflexões de Luiza Cortesão, na obra já mencionada, especialmente os que aparecem no quadro 3 (Cortesão, op. cit., p. 80): o da Aquisição de Saberes e o Metodológico. Com permissão da Professora Luíza Cortesão, chamaremos o primeiro de Eixo do Conhecimento e o segundo de Eixo da Relação Pedagógica.

O primeiro diz respeito à produção, circulação, distribuição e apreensão do conhecimento. Ou ele pode ser sintetizado do estoque científico e epistemológico disponível e transplantado para os currículos escolares para ser fornecido ou "depositado" nos alunos; ou ele será elaborado, coletivamente, com a participação dos alunos. No primeiro caso, fatalmente será monocultural, pois estará pronto para os educandos, quando eles adentrarem a escola, independentemente de suas identidades culturais e de suas aspirações quanto aos projetos de vida pessoais e coletivos. No segundo, ele surgirá da discussão e das trocas culturais dos diversos atores que se colocarem na relação pedagógica, como protagonistas, como sujeitos da própria organização da reflexão sobre as determinações naturais e sociais.

O Eixo Metodológico diz respeito às estratégias e táticas pactuadas entre os sujeitos da aprendizagem. Não há como o currículo e o docente serem intermulticulturais sem a participação de todos, como atores de seus próprios *scripts*, porta-vozes de seus próprios processos culturais, de suas próprias culturas, isto é, de seus saberes, valores, aspirações, projeções e ideais. Como reiterava, insistentemente, Paulo Freire: "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (2004, p. 47). Em outras palavras, na perspectiva freiriana, apenas por meio do Círculo de Cultura é possível a construção da relação pedagógica adequada à escola do século XXI, uma vez que somente nele, enquanto estratégia pedagógica, é possível a gênese de atores intermulticulturais.

Se os intelectuais e as lideranças do Primeiro Mundo andam perplexas com sua impotência epistemológica e política, no sentido de encontrar as soluções para o *imbroglio* capitalista, não teria chegado a hora de buscarmos outras saídas, por meio de verdadeiros Círculos de Cultura, nos quais o protagonismo científico dos oprimidos poderia, talvez, fornecer-lhe alternativas?

Notas

- 1 O acréscimo é de J. E. Romão.
- 2 De estirpe "braudeliana", que, como Lucien Goldmann, não entende a História a não ser com sua carga sociológica e que não compreende a possibilidade de uma sociologia a-histórica. Aliás, Immanuel Wallerstein é diretor do Centro Ferdinand Braudel, na Universidade de Binghamton, e leciona na Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais, em Paris.
- 3 Wallerstein ganhou muito prestígio nos meios acadêmicos das ciências sociais ao publicar seu monumental estudo *O sistema mundial moderno (s/d)*, cuja tradução para o português ainda está incompleta, à espera do último volume, como se pode verificar nas referências deste trabalho.
- 4 Wallerstein coordenou o trabalho de cientistas sociais encomendado pela Fundação Gulbenkian, do que resultou a obra *Opening the Social Sciences; Report of the Gulbenkian Commission on Restructuring of the Social Sciences*. Stanford: Stanford Univ. Press, 1996), traduzido para o Português e publicado, no Brasil (São Paulo: Cortez, 1998) e em Portugal (Lisboa: Europa-América, 1998), com o título de *Para abrir as ciências sociais*.
- 5 Veja-se *Gramática das civilizações*.
- 6 Ver, por exemplo, dentre outros: *The End of the World As We Know It: Social Science for the Twenty-first Century; Um mundo incerto e Decline of American Power; The U. S. in a Chaotic World*.
- 7 Aqui, como ele mesmo confessava anteriormente, inspirado no conceito de Max Weber ("escolha de fins que sejam considerados 'valores últimos'").
- 8 Escreveu assim quase ao final das "Primeiras Palavras" de *Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à Prática Educativa* (1997).
- 9 É claro que devem ser incluídos nesse universo de representantes privilegiados da espécie os artistas. Neste sentido, Beethoven pensou o processo civilizatório em termos musicais; Picasso o fez em termos plásticos e Brecht refletiu sobre ele em termos dramáticos.
- 10 Toda ontologia implica em uma epistemologia e vice-versa.
- 11 Na Midterm Conference Europe 2003, on Sociology of Education, no painel "Paulo Freire and the Sociology of Education", em que desenvolvemos o trabalho

"Pedagogia Sociológica ou Sociologia Pedagógica: Paulo Freire e a Sociologia da Educação".

Referências

- BRAUDEL, Fernand (1989). *Gramática das Civilizações*. São Paulo: Martins Fontes.
- CORTESÃO, Luiza (2002). *Ser Professor: um Ofício em Risco de Extinção?* São Paulo: Cortez/IPF.
- FREIRE, Paulo (1997a). *Educação e Mudança*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997b). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997c). *Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. Org. Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo.
- FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à Prática Educadora*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GOLDMANN, Lucien (1978). *Épistémologie et Philosophie Politique*. Paris: Denoël/Gonthier.
- GRAMSCI, Antonio (1978). *Obras Escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLERSTEIN, Immanuel, coord. (1996). *Opening the Social Sciences; Report of the Guibenkien Commission on Restructuring of the Social Sciences*. Stanford: Stanford Univ. Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (s/d). *O Sistema Mundial Moderno. A Agricultura Capitalista e as Origens da Economia-Mundo Europeia no Século XVI*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa. Porto: Afrontamento (V. I).
- WALLERSTEIN, Immanuel (s/d). *O Sistema Mundial Moderno. O Mercantilismo e a Consolidação da Economia-Mundo Europeia*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa. Porto: Afrontamento (V. II).
- WALLERSTEIN, Immanuel (1999). *The End of the World As We Know It: Social Science for the Twenty-first Century*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2002). *Un Mundo Incierto*. Buenos Aires: Ed. Zorzal.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2003). *Decline of American Power: The U. S. in a Chaotic World*. New York: New Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2003). *Utopística ou as Decisões Históricas do Século Vinte e Um*. Petrópolis RJ: Vozes.

DILEMMAS AND CHALLENGES OF CONTEMPORANEOUS EDUCATION: A (RE)READING OF PAULO FREIRE IN THE SCENARIO OF IMMANUEL WALLERSTEIN

Abstract

This text enumerates and describes the several dilemmas and challenges of Education in the 21st century, from the perspective of the last works and educational thoughts of Paulo Freire. The main concern is to (re)read this author taking into consideration the contemporary world educational scenario, confronting the utopistics of Immanuel Wallerstein — well known for his long duration studies and for the concept of modern world-system — with Paulo Freire utopia. Paulo Freire's idea of "human being" or how pedagogy facilitates the conciliation of its historicity and essentiality is also discussed.

DILEMMES ET DÉFIS DE L'ÉDUCATION CONTEMPORAINE : UNE (RE)LECTURE DE PAULO FREIRE DANS LE SCÉNARIO DE IMMANUEL WALLERSTEIN

Résumé

En partant des dernières oeuvres et des réflexions au niveau éducatif de Paulo Freire, ce texte discute les dilemmes et défis de l'Éducation au XXI siècle. La préoccupation principale c'est faire une relecture de cet auteur dans le scénario éducatif mondial de nos jours, confrontant l'utopistique de Immanuel Wallerstein — fameux pour ses études de longue durée et pour son concept de système-monde — avec l'utopie de Paulo Freire. Le texte approfondit la conception d'«être humain» en Paulo Freire ou comme la pédagogie permet concilier son historicité e essentialité.

Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceptual

António Fragoso

Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve, Portugal

Resumo

O artigo centra-se em primeiro lugar sobre os vários conceitos de desenvolvimento territorial, tentando traçar um breve panorama da sua emergência e evolução. Dá-se particular destaque ao desenvolvimento comunitário e ao desenvolvimento local, abordando-se de forma mais superficial os conceitos de acção comunitária e de organização comunitária. Pretende-se com esta abordagem mostrar que se trata de conceitos distintos, mas que vulgarmente são confundidos. Por outro lado, existe à volta destes conceitos um reticulado complexo de questões que, entrelaçando-se umas nas outras, tornam o resultado final insatisfatório. Desta forma, e apesar dos problemas semânticos que sempre foram sentidos no campo do desenvolvimento, seria desejável avançar com outras propostas conceptuais que se centrassem mais claramente nas características fulcrais do desenvolvimento a nível micro, dando indicações mais precisas aos interessados pelo tema. É neste contexto que surge a proposta do conceito desenvolvimento participativo, numa abordagem exploratória que se quer aberta ao debate científico.

1. Introdução

Ao longo das últimas décadas, os conceitos que servem a teoria e a prática do desenvolvimento micro-territorial têm-se multiplicado. Por isso, há hoje em dia uma panóplia de expressões que, longe de possuírem significados e sentidos claros, provocam uma confusão conceptual mais ou menos generalizada, que em nada beneficia quem se interessa por este

campo de conhecimento. Desenvolvimento comunitário, desenvolvimento local, organização comunitária, acção comunitária ou desenvolvimento económico comunitário, são algumas destas expressões. Por outro lado, algumas das características que contribuem para a definição destes macro-conceitos estão longe de ser simples. Desta forma, este artigo divide-se em duas partes fundamentais: em primeiro lugar, tentaremos discutir os significados subjacentes a alguns dos conceitos base indicados. Em seguida, argumentaremos que é importante encontrar expressões mais precisas para os conceitos que utilizamos e, neste sentido, proporemos o desenvolvimento participativo para substituição do desenvolvimento local, comunitário e outros que porventura se lhes pudessem equiparar.

2. Desenvolvimento comunitário

É muito frequente assumir que o desenvolvimento comunitário representa um processo radical que, através da participação, da organização dos colectivos e da sua acção na comunidade, aponta um caminho inequívoco em direcção à libertação e emancipação dos sujeitos. No entanto, a análise histórica mostra-nos que estas ideias são pouco mais que falácias e o desenvolvimento comunitário é ideal para esta demonstração, dado que começou a ser utilizado em contexto colonial, muitas vezes como um mero instrumento de controlo social, ou como um caminho em direcção à integração pacífica de grupos sociais que poderiam, potencialmente, provocar contestações políticas e sociais indesejadas. Por isto mesmo utiliza Mayo (1994) a imagem da espada de dois gumes para referir-se ao desenvolvimento comunitário, que poderia ser visto como um processo radical e simultaneamente como um processo extremamente conservador. Radical, porque poderia promover o aumento do controlo das decisões dos cidadãos através da participação; conservador, porque muitas vezes apenas manteria as condições locais inseridas nos seus esquemas costumeiros de distribuição de poder, sem que o *status quo* seja minimamente enfrentado.

A forma consensual de definição do desenvolvimento comunitário passa invariavelmente por duas fases: começa-se por definir o que é comunidade e por uma espécie de acrescento, um passo num degrau qualitativo, chegamos ao desenvolvimento da comunidade. Por uma questão de simplificação, iremos seguir este trilho durante alguns momentos mas,

devido à espantosa diversidade de definições existentes, seleccionaremos aquelas que mais se relacionam com o campo da educação de pessoas adultas. Começamos, então, vendo uma definição dos anos 50. Para Gavazzo (1959, in Diéguez & Guardiola, 2000) há quatro elementos básicos numa comunidade: i) uma área geográfica contínua; ii) as pessoas localizadas nessa área, como resultado da sua inter-acção com o meio; iii) interesses funcionais comuns; iv) uma unidade funcional como forma expressiva da solidariedade entre os seus componentes. Trata-se de uma definição relativamente ampla, que abarca os modos de relação humana entre os seus membros da comunidade e também as relações estabelecidas entre as pessoas e o meio físico. Já segundo Ander-Egg (1982), a comunidade é um "agrupamento organizado de pessoas que se entendem como unidade social, cujos membros participam de alguma característica, interesse, elemento, objectivo ou função comum, com consciência de pertença, situadas numa determinada área geográfica na qual a pluralidade das pessoas inter-acciona mais intensamente entre si que noutra contexto" (p. 45). Nesta definição aparecem elementos muito frequentes, nomeadamente a comunidade como uma área geográfica que se pode delimitar e a unidade social que existirá em função de muitos factores — os objectivos comuns e o sentimento de pertença são dos mais vulgarmente apontados.

Para Ware (1986), a comunidade é também um agrupamento de pessoas relacionadas entre si, que contam com recursos físicos e outros próprios da relação social que estabelecem. Implica uma totalidade orgânica em permanente evolução e o objectivo comum a todos os indivíduos seria o bem-estar comunitário e a melhoria social. E Marchioni (1997), por exemplo, advertindo que lhe interessa apenas a comunidade enquanto unidade de intervenção social, sublinha os quatro elementos que julga fundamentais neste sentido: o território, a população, a demanda e os recursos.

Acreditamos que estas poucas definições são suficientes para deixarmos alguns comentários conclusivos. Primeiro, comunidade encerra em si demasiados sentidos, sendo objecto de análises fundamentais já desde a sociologia clássica — como é o caso das tipologias de Tönnies de tão difícil tradução (*gemeinschaft* e *gesellschaft*), ou da solidariedade mecânica e orgânica de Durkheim. Mesmo quando ignoramos estes contributos, ou outros das mais variadas áreas e épocas contextualmente situadas, é inevitável a

sensação de perseguir um conceito que só é operacionalizado segundo a escolha mais ou menos idiossincrática da visão que nos interessa, relegando as restantes para um estatuto marginal. Ainda que seja legítimo fazê-lo, o facto não advoga a favor do conceito. Segundo, a diversidade de elementos, definições, interpretações e sentidos que comunidade possui faz com que seja pouco menos que impossível descobrir uma conceptualização unificada do termo. Shanahan (1986), por exemplo, aponta que a comunidade tem sido vista como localidade, actividade social, estrutura social e não faltaram aqueles que acentuaram o sentimento que oferece às pessoas um sentido de pertença, solidariedade e significado, ao mesmo tempo que se centra numa noção particularista de valor. Bulmer (1987) indica que de noventa e quatro definições sociológicas, o único elemento comum era o facto de se lidar com pessoas. Por último, comunidade tem sido um conceito utilizado ao longo do tempo das mais variadas formas, como um instrumento político intencional e quase nunca ingénuo — o que apenas lhe foi aumentando a ambiguidade e lhe mereceu a desconfiança por parte de alguns autores, que chegaram a defender o seu abandono. Sintetizando, diríamos que comunidade tem tantos sentidos distintos, que nos arriscamos a que não tenha sentido algum. Ora os teóricos mais recentes do desenvolvimento comunitário lidaram com a questão bastante bem, tendo em conta estes condicionantes. Isto é, disseram que para o seu desenvolvimento comunitário lhes interessava a sua comunidade, muito parecida às teses mais gerais que, em resposta ao dilema clássico da "comunidade perdida", vieram afirmar que ainda existia uma comunidade pronta a ser "salva". Não se tratava de uma comunidade ambígua, contestada na sua multiplicidade de significados e sujeita a manipulações políticas das mais variadas índoles, mas sim de uma outra, cuja imagem se aproximava mais de projectos libertadores, que configuravam ideais humanísticos de mutualidade e preocupação colectiva pelo destino das pessoas. Quase por extensão, o desenvolvimento comunitário veio a beneficiar deste estatuto. Neste contexto talvez valha a pena identificar os movimentos que estão na origem do desenvolvimento comunitário e que apresentam, em nossa opinião, duas grandes tendências:

A primeira entende-se quando consideramos que o desenvolvimento comunitário surge em pleno período da modernização. Tratava-se de apontar direcções para a integração social, mas principalmente para o

desenvolvimento visto no seu reductionismo de crescimento económico. Surgiu como um processo de aprendizagem que estabelecia relações, formas de intervenção e valores que estavam na base da transição da comunidade para formas de coesão social caracterizadas pelos direitos individuais, e suportadas por uma divisão de trabalho crescente (McClenaghan, 1999). Assim, na maioria dos países Ocidentais, o desenvolvimento comunitário representou um instrumento normalizador que, aparentando uma união comunitária, promovia o seu oposto e participava na promoção dos grandes ideais da modernização: o crescimento económico, o individualismo e a pretensa igualdade dos processos de evolução de qualquer sociedade — pressuposto simplista que no entanto fez moda graças às contribuições de Roslow (2000 [1960]), não obstante as tentativas de refutação de autores marxistas como Baran & Hobsbawm (1989).

A segunda tendência verifica-se aquando do surgimento dos novos países anteriormente colonizados e nas formas de transição para a independência ou, conforme os casos, nas formas de gestão das colónias. E é precisamente nestes contextos que o desenvolvimento comunitário recebe os seus primeiros grandes impulsos, sobretudo no Terceiro Mundo. Muitas das definições dos anos 50, que podem ser consultadas em Rodríguez (1970), espelham esta última tendência.

É portanto de forma particularmente centralizada, integrados como instrumentos de acção governamental, que vão surgindo os grandes programas de desenvolvimento comunitário, geralmente baseados em tentativas de canalizar acções de desenvolvimento de forma estritamente técnica e científica. Em África, foram os países colonizadores a avançar. Na Ásia, foi a Índia o primeiro país a levar a cabo um grande plano a nível nacional e, alguns anos mais tarde, seguiram-se Afeganistão, Paquistão, Tailândia, China e Coreia. Segundo Nogueiras (1996), experimentaram-se programas semelhantes na América Latina, com formatos distintos e segundo as particularidades de cada contexto. Alguns faziam finca-pé na participação popular (Colômbia, Peru), outros na integração indígena (Equador), na reforma agrária (Venezuela, Brasil, Bolívia), ou ainda na ajuda a grupos marginais (Argentina, Uruguai, Chile).

Mais ou menos gradualmente vão surgindo outras evoluções nas definições e práticas do desenvolvimento comunitário. Com o tempo vão

surgindo conceitos que mudam estas orientações, centrados por exemplo na perspectiva das pessoas como sujeitos sociais na sua integridade, intervenientes nos assuntos que dizem respeito à sua vida, reconhecendo-se o potencial dos modelos de baixo para cima. Nestes, a finalidade última do desenvolvimento comunitário era a melhoria das condições e da qualidade de vida das populações. O espantoso nalgumas destas definições é que surgem adiantando-se a um movimento natural de radicalização que só viria a criar corpo nos anos 70 do século XX, ainda que as suas raízes pudessem estar nos anos 60. Mas nalguns casos, o diferencial entre as definições e as práticas foi grande, tal como a distância entre as intenções de um punhado de pessoas conscientizadas, e os efeitos novamente normalizadores dos programas de desenvolvimento comunitário que se foram levando a cabo.

Ainda assim, outras características foram enriquecendo o campo. Para Rezsóhazy (1988), as primeiras tarefas importantes a realizar consistiriam em assegurar-nos que as populações reconheceriam os seus problemas, para poderem aspirar a formular as suas necessidades; só então se poderia traduzi-las em algo que pudesse ser assumido eficazmente através da acção, pelos próprios interessados. A esta ênfase nos interesses das populações vai ser acrescentada, por exemplo, a importância do colectivo como forma central de acção (Twelvetrees, 1991), o *empowerment* como uma das maiores fontes de mudança que se podem plasmar a nível local (Taylor, 1993 ou Friedmann, 1996), ou o facto de todo o processo se configurar como profundamente educativo e conscientizador (Ander-Egg, 1982).

3. Desenvolvimento local

Em determinados contextos e a partir de uma dada época, começou-se a falar em desenvolvimento local e não em desenvolvimento comunitário ou, em alternativa, a assumir que um e outro são uma e a mesma coisa. Vale a pena determo-nos um pouco mais no tema.

Já vimos que o desenvolvimento comunitário emerge como campo teórico e prático depois da Segunda Guerra Mundial. O desenvolvimento local conceptualizou-se mais tarde (embora actualmente sejam nítidas as confluências entre um e outro) ou, de forma mais correcta, foi-se construindo pouco a pouco. Amaro (1998) assinala que o conceito representa o encontro

de grandes factores ou tendências. Primeiro, um movimento de contestação aos modelos de desenvolvimento economicistas, devido aos seus óbvios fracassos. De resto, também Melo (1995, 1999) vai realçando este aspecto do movimento de resistência que pretende construir uma alternativa viável para o desenvolvimento, a nível local. Os efeitos da globalização mereceriam neste campo um destaque alargado, sendo muito frequentemente citados por vários autores. Segundo, a conceptualização do desenvolvimento local seria o resultado do entretecer de muitas das utopias criadas ao longo do tempo, especialmente nos anos 60 e 70 do século passado (Amaro, 1998).

Parece-nos nítido que para o surgimento do desenvolvimento local como campo de conhecimento foi fundamental a questão das escalas do desenvolvimento, bem como a da valorização /desvalorização da noção de território (que nalguns casos se confunde com a região e com as questões ligadas à regionalização). O território não foi considerado uma unidade de análise e trabalho de desenvolvimento até ao final dos anos 70. Desde a Segunda Guerra Mundial que se preconizava o fim dos territórios, como resultado de um modelo de acumulação de tipo extensivo, com aplicações sucessivas dos espaços e agentes num mesmo processo de desenvolvimento (Reis, 1988). Paradoxalmente foi preciso esperar até à crise final do paradigma da modernização (que atingiria o seu pico durante a crise internacional de 1973 — embora fossem muitos os factores que concorreram para esta crise) para que os acontecimentos determinassem novos rumos. Ora parece evidente que as crises se sentem de forma mais nítida a nível local: é aí que as pessoas trabalham, é aí que se sentem as terríveis consequências do desemprego ou da pobreza e é também no local que qualquer esboço de reacção pode pretender uma certa eficácia. Assim se foi fazendo o questionamento profundo dos instrumentos económicos até então disponíveis, e vai surgindo a ideia de que o espaço pode efectivamente constituir uma unidade de planificação do desenvolvimento, mais do que ser apenas o seu objecto (Lopes, 1984). O reconhecimento deste novo quadro de referência traz um dado novo: as regiões e os espaços locais, não sendo apenas receptores da industrialização, mas podendo pelo contrário transformar as estratégias de descentralização em estratégias reticulares estruturadas localmente, podem ser analisadas na sua *espessura própria*, como escreveu Reis (1992), numa imagem feliz.

É também na década de 70 que emerge um novo discurso que pretende implicar as pessoas como actores nas acções de desenvolvimento. Trata-se de um processo de aprendizagem social, centrado em dinâmicas colectivas em torno aos problemas de um determinado território e que poderia apontar à emancipação gradual das populações. A partir daqui, estavam abertas as portas para o surgimento progressivo do desenvolvimento local.

Importa agora voltar a nossa análise para as seguintes questões: i) hoje em dia, o discurso do desenvolvimento comunitário e do desenvolvimento local, a nível de práticas, características e objectivos são muito semelhantes; ii) as grandes diferenças entre um e outro centram-se na unidade básica de estudo e intervenção, deslocando-se o debate para as diferenças, limitações ou potencialidades da comunidade e do local, respectivamente.

No que diz respeito à primeira questão, é preciso reconhecer que há alguns autores que, falando do desenvolvimento local, foram juntando ao rol de características que o definiriam algumas outras, consideradas fundamentais. Entre elas, contam-se por exemplo o carácter endógeno do processo (Vachon, 2000), a necessidade de colocar em marcha processos de forma integrada, assinalando Silva (1994, 2000) que a cultura é o *locus* ideal para pensar nesta integração, ou a perspectiva fulcral de que não há desenvolvimento sem mudança (Silva, 1990). O crescimento e enriquecimento do campo foram-se fazendo progressivamente numa certa dialéctica entre a teoria e as práticas. Mas na quase totalidade das vezes não é claro se os autores fazem ou não alguma distinção entre os tipos de desenvolvimento que temos vindo a discutir. Desta forma, não nos resta outro caminho que o de juntar o que histórica e culturalmente esteve separado na sua origem. Num esforço adicional de definição, diríamos então que o desenvolvimento local/comunitário, hoje, tem como características principais as seguintes: partem de problemas comunitários ou necessidades; constituem-se como processos de mudança, colectivos, profundamente educativos; têm um carácter endógeno e integrado; como objectivos centrais aparecem a melhoria da qualidade de vida das pessoas e a valorização/formação dos recursos locais; o fortalecimento da capacidade, organização e confiança das pessoas; implicam a participação dos interessados; implicam a redistribuição de poder ou *empowerment*, bem como o controlo do processo

pelos participantes; finalmente, devem articular-se com processos externos. Ora, frente a uma lista tão extensa e tomando como certo o reticulado complexo à volta de cada um dos seus pontos individuais, temos dar argumentos aos que dizem ser o desenvolvimento comunitário (ou local) um conceito digno de desconfiança, na melhor das hipóteses. Por exemplo, Robson (2000) afirma ironicamente que o conceito é tudo para todos os homens e todas as mulheres, não sendo por isso difícil de entender que seja tão popular.

Mas não devemos esquecer a segunda questão que colocámos — a do deslocamento do debate inicial para um segundo, entre comunidade e local. Já sabemos que, no mínimo, comunidade representa um conceito movediço. Para além de tudo o que dissemos anteriormente, afigura-se-nos estranho que, numa época em que o capital e os recursos não conhecem fronteiras físicas, ainda tentemos ou consigamos delimitar claramente, em termos geográficos, uma comunidade. O assunto é relativo, evidentemente, porque ainda que não existisse nenhum motivo teórico para fazê-lo, há que lembrar que é a própria acção que às vezes o exige. E neste sentido talvez fosse melhor procurar uma unidade de trabalho mais vaga, que se aplicasse a um maior conjunto de situações no terreno e que se baseasse não em delimitações espaciais, mas sim em relações funcionais ou relacionais de formatos diversos. Tem sido apontado que o local pode ser essa unidade, desde que se esclareça qual o seu significado para os propósitos concretos de um dado estudo, ou de um determinado programa de acção. Parece-nos simples afirmar que o local possui as mesmas virtualidades que teria o conceito de comunidade: a proximidade aos sujeitos; a possibilidade de partir dos interesses das populações para chegar à resolução de problemas, transformados em oportunidades para o desenvolvimento, etc. Mas por outro lado, também a investigação e a prática do local desembocam em delimitações sócio-espaciais que, por vezes, constituem uma limitação, nomeadamente transportando ideias menos correctas de que tudo o que há a fazer para promover o desenvolvimento é olhar para dentro dessas fronteiras físicas — e descobrir-lhes as potencialidades ou, de outra forma, transformar os problemas existentes em oportunidades de desenvolvimento. Quase por definição, quem o faz esquece as articulações locais ou comunitárias com processos mais amplos de transição social — que muitas vezes são muito

mais problemáticos para as populações — para além de veicular noções de endogeneidade que assentam numa dinâmica de mudança colectiva que na realidade quase nunca existe.

4. Conceitos alternativos ao desenvolvimento comunitário e local

Alinhados estes argumentos iniciais, é chegado o momento de analisar algumas das correntes que com muita frequência se tomam como sinónimos ou afins do desenvolvimento comunitário e/ou local. Podemos começar pela *acção comunitária*, também designada por alguns autores como *participação comunitária*, que é descrita na literatura de duas formas distintas: primeiro, como um simples termo de uso preferível em relação ao desenvolvimento comunitário. Nesta perspectiva, a palavra acção muito obviamente sublinharia todo o conjunto de actividades concretas que lhe estão subjacentes, mas realçando-se que tem sentidos positivos e negativos, ao mesmo tempo que se acusa os partidários do desenvolvimento comunitário de assumir que a acção é, por si própria, algo que só pode ser positivamente conotada (Robson, 2000). A segunda perspectiva vê a acção comunitária como uma corrente que derivou ainda do mesmo desenvolvimento comunitário, pelo reconhecimento dos seus fracassos. Segundo estes autores, até aos anos 70, o desenvolvimento comunitário estava fortemente marcado pela iniciativa estatal. Ao contrário, a acção comunitária teria começado a recusar liminarmente a liderança e a dependência/controlado do Estado, defendendo-se o *empowerment*. Assim, as pessoas seriam estimuladas a tomar o controlo total das actividades comunitárias e a confiar nas suas próprias iniciativas. Em vez de recipientes passivos, as populações deveriam politizar a sua acção e organizar-se activamente para exigir ao Estado os serviços e direitos devidos. Em suma, enquanto que o desenvolvimento comunitário funcionava sobretudo através das estruturas de poder existentes, a acção comunitária teria começado por tentar ultrapassar as elites locais e dar mais poder aos que o não tinham (Midgley, 1995).

Quanto à *organização comunitária*, anteriormente aparecia como um dos elementos do desenvolvimento comunitário. O movimento de separação entre estas correntes terá surgido quando os elementos ligados à organização, mais preocupados com lutas e protestos contra as estruturas

representativas do poder, não conseguiram juntar a lógica de contestação política com a necessidade de, posteriormente, pedir financiamentos para acções de desenvolvimento às mesmas entidades que enfrentavam (Gittel & Vidal, 1998). Este facto foi portanto central para a conclusão de que desenvolvimento comunitário e organização comunitária eram incompatíveis. Também Marchioni (1997) adverte que, ainda que os aspectos de organização e desenvolvimento da comunidade possam considerar-se complementares no mesmo processo, podem estar totalmente separados em situações diferentes.

Antes de passarmos à segunda grande parte do artigo, gostaríamos de deixar alguns comentários conclusivos. Primeiro, pensamos que o campo de conhecimento do desenvolvimento a nível local apresenta uma enorme diversidade de correntes, escolas, macro e micro-conceitos e que as possibilidades de confusão conceptual são efectivamente grandes. O segundo comentário deriva do primeiro: qualquer abordagem séria do tema obriga a um enorme esforço de compreensão e de explicitação das necessárias delimitações dos conceitos e campos respectivos. Terceiro, é relativamente a contra-corrente que afirmamos que determinados conceitos têm o seu prazo de validade e que este prazo pode ser determinado quando as desvantagens do seu uso começam a sobrepor-se às vantagens. Quando estamos perante um reticulado complexo de questões que parecem nunca acabar, quando vemos que o cenário comum é misturá-las todas como se de um mesmo tema se tratasse, ou como se não importassem minimamente os percursos históricos que foram realizados para chegar a um determinado conceito, interrogamo-nos profundamente. E, na nossa opinião, é importante inventar novas expressões e é nesse sentido que propomos aqui a adopção do conceito *desenvolvimento participativo*, mas com uma ressalva inicial. É natural que este conceito tenha também alguns problemas. Mas como procuraremos demonstrar, aponta mais claramente para aquilo que consideramos essencial no desenvolvimento hoje em dia. Quanto a alguns problemas que se manterão, são originários do campo em si. Caride & Meira (2001), por exemplo, vêm insistindo na prisão semântica que existe no desenvolvimento desde sempre e que é praticamente impossível resgatar...

5. Desenvolvimento participativo

Parece lógico afirmar que esta nossa proposta visa, em primeiro lugar, colocar a participação no centro das preocupações do desenvolvimento. Os conceitos até aqui mencionados incluem a participação, mas apenas como uma das muitas características que se outorgam às concepções territoriais de desenvolvimento, o que possibilita que a participação passe despercebida, seja em termos conceptuais ou em termos de acção. O desenvolvimento participativo, ao contrário, pretende eleger a participação como um valor central; acreditamos ainda que, ao fazê-lo, há uma série de dimensões e características que vêm na sua esteira. Mas neste caso temos o dever primário de clarificar a natureza da participação que queremos. Para tal impõem-se algumas reflexões contextuais destinadas a entender os problemas, potencialidades e contradições da participação no momento político-social em que nos encontramos, de certa forma caracterizado por uma certa hegemonia do neo-liberalismo.

No seu conjunto, os neo-liberais criticam fortemente o intervencionismo Estatal, o qual consideram um dos grandes responsáveis pelas crises do passado. A filosofia política dominante é que o mercado livre capitalista é essencial para a democracia e liberdade individual, e contra o poder do estado dever-se-iam privatizar as empresas públicas. Seria também de favorecer a expansão do comércio livre tirando-se toda a espécie de protecções às empresas nacionais, argumentando-se que os países devem compelir no mercado segundo os princípios da vantagem comparativa e da especialização (Youngman, 2000). Desta forma, por exemplo, a questão da protecção ao emprego, anteriormente vigente, deixa de ser uma prioridade. Para os neo-liberais, a melhor forma de garantir o pleno emprego é permitindo o pleno funcionamento dos mercados. A lógica neo-liberal é portanto muito simples. O mercado é a entidade fundamental. Deve-se deixar tudo ao mercado. Toda a actuação do Estado é vista como perniciosa, à excepção das regulações mínimas que permitem o funcionamento dos mercados (Pimenta, 1996). Não podemos deixar de apontar as mudanças radicais na forma de entender o mercado — já pondo de parte a estranheza óbvia em considerar que uma entidade virtual possa ser o centro de toda uma forma de encarar o desenvolvimento. De facto, anteriormente o mercado era um mero instrumento técnico para a comercialização de bens e serviços. E, como tal,

era regulado por forças sociais externas. Hoje em dia é o mercado o princípio fundamental que guia a acção colectiva e individual. De agora em diante, o desenvolvimento só é possível para os que estão preparados para abandonar as suas tradições pela devoção total ao lucro económico, à custa de todas as obrigações sociais e morais (Berthoud, 1999).

Para entender as novas formas de participação temos, na nossa opinião, que nos centrar nos seguintes pontos. Primeiro, há um movimento de retração do Estado em áreas diferenciais da vida social. Quer isto dizer que, sendo o neo-liberalismo contrário à intervenção estatal, são as dimensões sociais que vão sofrer com os crescentes cortes de financiamento, no sentido de reduzir as despesas do Estado, fundamentalmente por uma opção política que ou não é assumida, ou se encontra debaixo da retórica da redistribuição (aumentar a produção seria uma forma de aumentar rendimentos que iriam beneficiar os cidadãos no seu colectivo...), que agora como no passado não é satisfatória. Neste sentido, corta-se no financiamento dos sistemas educativos e de saúde, na segurança social, etc. O movimento é obviamente acompanhado pelas privatizações nos sectores respectivos, que podem ser mais ou menos radicais ou, ainda, assumir formas relativamente mistas/ambíguas ou incidindo sobre práticas informais, não coincidentes com as formalmente assumidas pela Estado.

Segundo, há na verdade uma des-responsabilização do Estado em áreas que antes tinham constituído funções fundamentais do mesmo. Esta diferença terá sido mais nítida nos países que desenvolveram a seu tempo modelos de Estado de Bem-Estar — o que obviamente não aconteceu em Portugal — nos quais o Estado efectivamente tomava conta de muitas dimensões básica da vida dos cidadãos.

Ora bem, estas duas questões são fundamentais, porque enquadradas num momento histórico em que a sociedade civil clama constantemente por novas oportunidades de participação em todos os sectores da vida social. E sendo assim, o neo-liberalismo vê nestes movimentos uma oportunidade excelente de passar para a sociedade civil responsabilidades que tradicionalmente eram outorgadas ao Estado. Os cidadãos participantes, portanto, correm o risco de, ao mesmo tempo que clamam pela participação como algo legítimo e ao mesmo tempo que criticam ferozmente o neo-liberalismo, funcionarem como suportes essenciais desse mesmo neo-

liberalismo — que apenas duma assentada, não só oferece aos cidadãos as suas aspirações eleitorais, como esvazia o sentido crítico da sua participação num verdadeiro movimento de cooptação que lhe tira o estatuto de ameaça. O neo-liberalismo, em conclusão, precisa de sujeitos participantes que encham as áreas "vazias" da intervenção estatal e, numa segunda fase, legisla sobre o tema, estabelecendo as condições dentro das quais é admissível esta substituição (as IPSS's são um exemplo claro disto).

A comunidade ou o local não fogem a estas tendências. Nesta área, o Estado já não é provedor e aparece sobretudo com uma função de facilitador (McClenaghan, 1999). O desenvolvimento local/comunitário, em que se enfatiza a questão da participação das populações, faz parte deste movimento que interessa a um Estado que é capaz de controlar os seus eventuais efeitos desestabilizadores. E na realidade há melhorias na qualidade de vida das populações — sem que o Estado tenha que investir para tal, ao mesmo tempo que se apresenta com um discurso populista, rentável em termos eleitorais. Os territórios que desenvolvem estas dinâmicas podem também, por vezes, encarregar-se de uma série de áreas assistenciais, importantes na medida que a Europa está em envelhecimento progressivo da sua população nativa. Nesta equação complexa, até o sector do voluntariado dá uma ajuda preciosa à desresponsabilização e retracção provedora do Estado. Repare-se, por último, que não deixa de haver um efeito central de controlo social, mas que em relação aos tempos da modernização apenas mudaram as formas de conseguir esse controlo — talvez mais facilmente conseguido quando os próprios cidadãos contribuem, de forma inconsciente, para estas novas formas de controlo.

Talvez valha a pena, em consequência, sublinhar alguns pontos sobre as características centrais da participação hoje. Isto não inviabiliza, evidentemente, que haja outras interpretações ou movimentos contrários a estes. Utilizaremos aqui as contribuições de Rahnema (1999: 117-120).

1) *O conceito de participação já não é concebido como uma ameaça.* Se no passado havia um grande potencial de contestação nas demandas de maior participação dos cidadãos na vida das sociedades, os governos e demais instituições aprenderam a controlar os riscos inerentes aos resultados, em princípio imprevisíveis, da participação. Não só pelos elementos já apontados, mas também porque as políticas de desenvolvimento foram

caminhando no sentido da indução de uma forte dependência de certas necessidades, geralmente ligadas com o acesso a bens e serviços. Também parece ser uma realidade que a dependência do consumismo garante o apoio popular a projectos de desenvolvimento ao mesmo tempo que as vantagens são reais apenas para minorias, perpetuando a ilusão de que no futuro essas mesmas vantagens se estenderão a todos. 2) *A participação converteu-se num slogan politicamente atraente.* Os slogans participativos criam laços de cumplicidade entre os políticos e as pessoas, dando a aparência de que os problemas concretos dos últimos são compreendidos. Tornou-se portanto uma moda — acrescento — convidar-se as populações, através de associações ou outras entidades, a aclarar e ampliar as suas necessidades e aspirações, mesmo se em determinados casos isso não passa de um discurso retórico ou dogmático. Neste sentido importa lembrar que é sobre o controlo do financiamento que as prioridades políticas se tornam nítidas. 3) *A participação converteu-se numa proposição atraente também desde o ponto de vista económico.* Rahnema (1999) lembra-nos que através da participação muitos dos custos reais, por exemplo de projectos de desenvolvimento, podem ser passados directamente para os mais pobres, o que não é visível apenas localmente como se poderia pensar. Projectos realizados com fundos do Banco Mundial mostraram que, ao contrário do que pensavam as instituições de crédito até aos anos 70, "os pobres provaram ser clientes mais fiáveis que muitos dos ricos" (p. 119), principalmente se organizados em contextos participativos locais. Ou seja, a participação é rentável. 4) *A participação é concebida como um instrumento para conseguir maior eficácia e novas fontes de investimento.* Os projectos participativos representam oportunidades para evitar alguns dos fracassos do passado, dado que: i) trouxeram um conhecimento mais preciso da realidade, que muitos técnicos e burocratas não têm; ii) contribuíram para a construção de redes relacionais, essenciais para o êxito a longo prazo dos investimentos realizados; iii) abriram caminhos de cooperação entre as organizações que operam a nível local, dando todo o sentido à expansão da ênfase nas parcerias, face aos sucessos que assim se podem obter. Para além destas notas deixadas na esteira de Rahnema, convém não esquecer dois elementos adicionais:

5) O facto de concordarmos em que uma das soluções para a melhoria da qualidade de vida depende cada vez mais da participação organizada dos

cidadãos, não tira contradições aos mecanismos sociais imbuídos nas variadas formas de participação. Há, por detrás de tudo isto, a construção (relativamente accidental?) de um novo imperativo de acção/participação. Isto é, só cidadãos virtuosos podem construir um território virtuoso. Esta ideia vem de Kildal (1999), que aponta que as qualidades da democracia já não são determinadas pela justiça das estruturas básicas que dependeriam de um Estado universal provedor, mas sim pelas qualidades dos próprios cidadãos. As antigas virtudes do Estado são assim deslocadas, no modelo neo-liberal, para a sociedade civil, abrindo-se novas possibilidades de reflexões, consequências, etc. 6) Não poderemos nunca dizer que todos os significados da participação vão num determinado sentido, que não são admitidas tendências opostas. E portanto, desta visão dos vários entendimentos da participação em contexto alargado deve sair algo que possa repor algumas das qualidades da participação em que acreditamos no seu lugar devido. Assim, nunca foi tão importante conhecer e realizar acções participativas que se possam afirmar como contra-hegemónicas e que tenham como filosofia central uma perspectiva sócio-crítica da realidade. E se há algo que tem crescido nos últimos anos é a consciência de que tais alternativas existem, estão em prática neste momento e devem não só ser analisadas em detalhe, como se possível replicadas. Neste sentido, a participação que queremos para o "nosso" desenvolvimento participativo não dispensa uma análise, ainda que muito breve, às alternativas para a construção de uma nova participação.

Já há algum tempo que começaram a surgir importantes movimentos sociais que pretendem não só empreender uma luta contra os efeitos de modelos hegemónicos de desenvolvimento, mas também constituir-se como formas de organização em direcção a uma democracia participativa. Podem ver-se actualmente no orçamento participativo de Porto Alegre (Avritzer, 2003; Santos, 2003), nos contornos políticos para uma democracia participativa em Kerala, na Índia (Heller & Isaac, 2003), ou ainda noutros casos não tão conhecidos ou mediatizados. O caso do orçamento participativo de Porto Alegre, iniciado em 1989, é talvez um dos mais fortes. Não só impressiona por todo o envolvimento ou pela estrutura participativa montada e em contínua reinvenção, mas também pelos efeitos de disseminação já demonstrados — de facto, um pouco por todo o mundo vão aparecendo experiências baseadas nesta. Sem entrar em detalhes, o orçamento participativo trouxe-nos factos

novos, dos quais deixamos alguns — poucos — exemplos: i) é efectivamente possível conseguir que um orçamento seja controlado pela população em senso lato; ii) na definição das prioridades para o orçamento está o cerne de uma opção política esclarecida, de uma população que sem dogmatismos explicita o que quer para as suas vidas e para o seu futuro; iii) é possível montar uma estrutura participativa em larga escala, tanto mais importante quanto até aqui temos admitido que apenas a nível local se pode plasmar a participação dos cidadãos; iv) podem misturar-se elementos de democracia representativa com elementos de democracia directa, tal como acontece em Porto Alegre; e v) nas estruturas participativas, o colectivo é a unidade fundamental. Este parece ser um ponto ilógico por simplista, mas a verdade é que tem a sua complexidade. Como mostra Santos (2003) no caso de Porto Alegre, é muito difícil que um cidadão não integrado numa estrutura colectiva possa, por exemplo, ser eleito delegado para os fóruns regionais e temáticos.

Há, assim, um primeiro elemento central do nosso conceito de desenvolvimento participativo que é preciso realçar desde já: a *menção a escalas territoriais não é de todo obrigatória*. Sabendo que é possível criar e manter estruturas participativas que ponham os interesses dos cidadãos no centro das atenções, é este o facto importante e não um outro, mais secundário, de conhecer a extensão prática dos territórios abarcados pelas dinâmicas participativas. Por definição, aliás, quer as dinâmicas participativas quer os principais bloqueios que se podem colocar aos processos de desenvolvimento, são de origem relacional. Ora, as redes sociais estabelecidas pelos actores trespassam/ultrapassam a noção tradicional de um território concebido como limite sócio-espacial, ganhando-se assim mais um argumento para a não utilização de conceitos como comunidade. Mais, defendemos que teríamos vantagens em utilizar a investigação sobre redes sociais no campo do desenvolvimento (neste caso, no desenvolvimento participativo) como forma de nos libertarmos destas restrições, como sugere Fragoso (2004a). Mas não fugindo ao assunto central, que participação queremos para o desenvolvimento participativo? Tentaremos sintetizar os pontos fulcrais¹:

1. *Uma participação assente na organização das populações e na sua capacidade de mudança e melhoria sociais*. Como afirmam Gianotten & Wit (1985), as pessoas não podem participar se não

existirem estruturas colectivas organizadas, sendo a organização uma condição importante, não tanto prévia como simultânea em relação à participação. Por outro lado, a mudança é realmente uma das grandes finalidades de qualquer processo de desenvolvimento, a tal ponto de não podermos chamar desenvolvimento a um processo que não desemboque em mudanças de vários tipos (económicas, sociais, culturais) e de vários níveis orgânicos. E, finalmente, todas as acções que agrupem colectivos em função de problemas, necessidades ou oportunidades, devem estar orientados a melhorar de forma significativa a sua própria realidade.

2. *Devem ser as populações a produzir esta participação e simultaneamente a utilizá-la* (Silva, 1996). Esta característica enfatiza, portanto, dois pontos bastante simples, mas essenciais. O primeiro é que os participantes têm que assumir desde o início um compromisso sério com as acções planeadas. Mesmo que haja intervenientes e articulações externos, são as pessoas directamente interessadas que deverão ir assumindo o maior protagonismo. Mas, por outro lado, a participação tem que gerar resultados e se o processo é verdadeiramente participativo, tais resultados traduzir-se-ão em vantagens visíveis para as populações. Dito de outra forma, as mudanças despoletadas pelos processos terão forçosamente que reverter a favor dos participantes e das comunidades em que estão inseridos.
3. *Uma participação conquistada de forma dialéctica* (Demo, 1985), dado que é muito discutível se existe tal coisa como uma participação oferecida ou outorgada. Só esta participação responsabiliza os indivíduos e tem efeitos gerais orgânicos que farão crescer os processos. É na participação conquistada que se pode fortalecer o sentido de confiança das pessoas nas suas próprias capacidades e iniciar processos de aprendizagem que melhorem as suas potencialidades de acção (Gaventa, 1988).
4. *Uma participação em que há um controlo efectivo* por parte das populações sobre todas as fases do processo (Tandon, 1988), seja para efeitos de definição das agendas, do desenho dos projectos

iniciados, do uso dos recursos financeiros disponíveis, das tomadas de decisão fundamentais, ou para assegurar o controlo de utilização dos resultados.

5. *Uma participação popular que não se contente com os elementos de conhecimento restrito, de senso comum ou local, mas que promova o seu entretecer com conhecimento científico/técnico que possa melhorar as capacidades de acção das pessoas, que promova a construção de novas culturas técnicas e que, finalmente, resulte em formas de criação de conhecimento mais adequadas à transformação social.* De facto, o chamado conhecimento popular não é suficiente para activar as mudanças necessárias nos modelos de interpretação da realidade, requerendo-se uma confrontação de saberes (Orefice, 1987, 1988; Souza, 1988) que possa tornar as pessoas mais capazes de lidar com as exigências de uma modernidade geralmente mal assumida. Daqui se infere que as formas de criação de conhecimento num desenvolvimento participativo têm a sua complexidade. Podemos deixar alguns comentários adicionais. Primeiro, dado o estado geralmente frágil dos grupos em questão, são geralmente fundamentais processos de formação que incluam metodologias adequadas à sua situação de adultos. O desenvolvimento participativo obriga, quase por natureza, à existência de processos educativos que formem as pessoas em diversas direcções, com vantagens em todos os sentidos. Segundo, uma grande parte das populações do nosso país, com destaque para as populações rurais interiores, está de facto entre a tradição e a modernização, sofrendo processos de transição social acelerados que não lhes deixa tempo para acomodar uma série de transformações. Tratando-se de populações que abarcam mesclas do tradicional e do moderno, que criam sistemas sociais em que ambos os conjuntos de normas e princípios confusa ou ambigualmente vão sendo funcionais, torna-se urgente ajudar a construir pontes entre a tradição e a modernidade. A participação dos sujeitos em processos educativos/formativos pode ajudar neste sentido, desde que estejamos preparados para, em todos os momentos, planear e

executar acções baseadas neste entrelaçar entre os elementos culturais que as pessoas já possuem — que podem e devem funcionar como um ponto de partida — mas promovendo as aprendizagens que sairão da actualização dos seus conhecimentos, transformando-as em algo mais útil e funcional no mundo em que vivemos. Isto mesmo defende Fragoso (2004b), aliás apontando exemplos aplicados à formação/inserção profissional.

Concluindo este ponto, num processo de desenvolvimento participativo tem que haver criação de conhecimento. E estas formas de criação de conhecimento deverão ser orientadas em ordem à valorização dos conhecimentos já existentes, mas sem negar que esses mesmos conhecimentos têm que ser transformados para que haja algum tipo de mudança individual e colectiva. No fundo, é das aprendizagens resultantes desta acção educativa que poderão sair as respostas para os problemas concretos que se escolham enfrentar. Só assim a educação pode ajudar as populações a construir sistemas mais adequados à transformação social.

6. Uma participação que implique uma aproximação a formas de democracia directa ou pelo menos formas mais participadas de democracia, na esteira do já conseguido pelos movimentos participativos já anteriormente referidos.
7. Uma *participação imprevisível*, que é geralmente consequência das mudanças que são despoletadas pelos processos. Como têm vindo a mostrar Fragoso & Lucio-Villegas (2001, 2004), processos baseados na participação efectiva de grupos das populações, em que se lhes deixa a autonomia necessária para a sua acção, geralmente desembocam em resultados que dificilmente são previsíveis. Esta é uma característica que devemos assumir à partida para o desenvolvimento participativo, que assenta no reconhecimento de que os sujeitos são adultos, responsáveis e capazes de tomar decisões importantes para o seu futuro e que, por outro lado, rejeita liminarmente tentativas de controlo externo dos processos ou atitudes de paternalismo.
8. Uma *participação em que a endogeneidade não se confunde com a internalidade*. De facto, visões tradicionais ou superficiais do

carácter endógeno do desenvolvimento local, por exemplo, muitas vezes afirmam que o desenvolvimento tem que partir da acção e das dinâmicas espontâneas das populações interessadas. Tal ideia ignora que as pessoas integradas em populações marginalizadas dos centros de decisão política-económica, que fizeram percursos difíceis a nível histórico, cultural e social, que se encontram a braços com processos de transição social que os colocam ambiguamente entre a tradição e a modernização, simplesmente não podem mostrar dinâmicas espontâneas de mudança. Já Melo (1988) mostrava que, por isso mesmo, é muitas vezes requerida uma intervenção externa para a iniciação dos processos. Neste sentido, a endogeneidade tem que incluir actores, entidades e processos externos às populações e que possam ajudá-los nas primeiras fases de arranque. Assim, o desafio da endogeneidade consiste, em nossa opinião, em repor a endogeneidade perdida ao longo de processos históricos complicados para que, depois de uma fase inicial, sejam os próprios colectivos a gerarem mudanças em que o foco da acção tenha um *locus* mais interno. Esta participação endógena consiste nesse caso em alargar o âmbito da participação; não em termos territoriais ou quaisquer outros arbitrariamente definíveis, mas tão-somente em termos de criação de uma rede social participativa que inclua, mais que exclua; que saiba socorrer-se de quem tem conhecimentos técnicos necessários; e que saiba nutrir-se das parcerias disponíveis para em conjunto levar a cabo processos de melhoria social.

9. Uma *participação que se constitua como um verdadeiro processo educativo*. Foi de propósito que deixámos para último lugar este ponto, destinado a sublinhar que estamos a desenhar pouco a pouco um conceito que tem ligações fortes com a educação não formal. De facto, embora os processos de desenvolvimento não tenham que se centrar na Escola, não deixam por isso de incluir a formação em sentido lato ou a formação/inserção profissional em sentido estrito, a construção de culturas técnicas que colocam as pessoas em condições para ter acesso a um emprego, que possibilitam que haja a prestação de serviços sociais

especializados a grupos da população, etc. Mas para além destes aspectos óbvios, a participação e o desenvolvimento participativo representam processos de aprendizagem colectivos, em que é possível identificar e qualificar as aprendizagens que os sujeitos vão realizando ao longo do tempo, se bem que enquadrados por contextos organizativos distintos dos escolares. De facto, a participação é um acto que educa e que simultaneamente requer uma aprendizagem. Este tipo de mecanismo circular parcialmente explica as dificuldades em implementar a participação de forma efectiva e por outro lado demonstra os seus efeitos geradores, visíveis nos níveis de conscientização que propicia (Gutiérrez, 1993).

Desta forma consideramos que a participação está intimamente ligada aos processos de conscientização, tal como foram definidos por Paulo Freire (1987). Ou seja, os primeiros resultados conseguidos através de um processo participativo fazem sentir às pessoas que é possível transformar a realidade social à sua volta. Este primeiro nível de conscientização alarga os horizontes dos possíveis, permitindo que as pessoas enfrentem desafios ligeiramente mais complexos através da sua participação e que gerarão, eles, níveis de conscientização de maior potencialidade orgânica. Usando uma imagem, seria como uma espiral ao longo da qual a participação e a conscientização iriam inter-agir de forma dinâmica, reforçando-se mutuamente, cada uma fazendo crescer qualitativamente a outra, num processo profundamente educativo que só é conseguido à medida que é vivido e reflexivamente apropriado pelos sujeitos. Este mecanismo que estamos a propor e que ocorreu nalguns casos, como por exemplo em Fragoso (2003), permite-nos produzir dois comentários centrais neste momento: primeiro, acreditamos que a participação pode ser definida, no contexto do desenvolvimento participativo, como uma acção qualitativa e organizada que permite aos grupos conscientizados concretizar iniciativas que permitam a melhoria das suas vidas. Segundo, esta participação tem um valor educacional profundo: forma cidadãos capazes de ter uma posição crítica sobre os assuntos que os afectam, capazes de actuar sobre o mundo actual em que vivem, propondo medidas que promovem a melhoria social... enfim, formando cidadãos que se opõem à passividade e antes optam por ter uma palavra a dizer no seu mundo.

6. Conclusão

Já vimos que tanto o desenvolvimento comunitário como o desenvolvimento local, fazem referência à sua unidade territorial, a comunidade e o local, preocupando-se amiúde com delimitações geográficas ou sócio-espaciais que têm trazido alguns problemas ao campo de conhecimento, contribuindo inclusivamente para a suspeição em relação aos ditos conceitos. Acreditamos que a adopção do desenvolvimento participativo resolve esta questão. De facto, pensamos ter mostrado que tais referências não são necessárias, podendo ser dispensadas com vantagem.

O desenvolvimento participativo elege a participação como um valor central. Actividades de desenvolvimento que muito frequentemente passam por ser de desenvolvimento local e comunitário, mas que sub-repticiamente ou não vão dispensando uma participação efectiva das populações, deixam de poder ser consideradas no âmbito do nosso conceito. Este efeito pode parecer de somenos; no entanto, temos vindo a verificar que actualmente tudo ou quase tudo é chamado de desenvolvimento local, o que sinceramente não pode corresponder à realidade. Neste sentido, o desenvolvimento participativo pretende limar algumas arestas e afirmar, claramente, que há limites para alguns abusos teórico-práticos que se vão cometendo.

Finalmente, acreditamos ter definido de forma relativamente clara as características que a participação há-de ter, se queremos apelidar as acções de desenvolvimento participativo. Queremos recordar que a participação era tratada mais superficialmente pelo desenvolvimento local e comunitário, a braços com um leque de características tão extenso quanto distinto em natureza, onde muitas vezes primavam os efeitos de falta de articulação, que historicamente se originaram pelo facto de esses conceitos terem vindo a ser formados ao longo do tempo por adição ou aglutinação, sem que tenha havido uma reflexão séria sobre a pertinência da sua inclusão. Manifestamente, muitas das características do conceito que agora propomos vêm desta definição fulcral de participação — mas estas características aparecem agora mais unificadas, com um valor conceptual que julgamos mais claro e, sobretudo, existe uma raiz comum que pode discutir-se, da qual se pode discordar, etc.

Para terminar, pensamos que o desenvolvimento participativo deixa menos dúvidas (embora, como seria de esperar, possa deixar muitas

interrogações...): é aquele que, independentemente da internalidade ou externalidade dos sujeitos, ou independentemente sequer da necessidade de tal divisão, implica a participação de indivíduos e colectivos, que não-de dizer como querem que seja o desenvolvimento da zona onde vivem. Se o processo é participativo, as populações têm que estar envolvidas em algo do seu próprio interesse e não em interesses alheios, de nada valendo modelos de decisão central. Se o processo é participativo, deve-se tentar um consenso com as pessoas no sentido de saber que problemas se vão, em primeiro lugar, transformar em oportunidades. Sendo o desenvolvimento participativo, então os sujeitos envolvidos deverão ter o controlo das decisões fundamentais e sobre todas as fases do processo, e os ganhos revertem inequivocamente a favor das populações. Num processo participativo há um grande valor educacional, porque a participação só se aprende participando e é nessa participação que os sujeitos vão aprendendo que através das suas acções podem efectivamente modificar as suas vidas, melhorá-las — abrindo-se passo a dizer que a participação e a conscientização estão intimamente relacionadas, em termos orgânicos e funcionais. Um processo participativo não é por definição excludente e não inclui apenas aqueles actores sociais que façam parte de algum limite territorial, definido de forma mais ou menos arbitrária. Reconhece que é na sua articulação com outros agentes e outros processos que se pode enriquecer e, portanto, trazer vantagens para o processo em causa. Finalmente, no desenvolvimento participativo há um grande grau de incerteza nos resultados que vamos obter, nos efeitos directos e indirectos que a acção apresentará. Não se sabe bem ao certo como vai acabar um processo de desenvolvimento participativo, quando se está à beira do seu começo. Mas acreditamos que a participação em si é um valor que merece a pena manter, porque nasce das potencialidades de comunicação e cooperação com os outros — e é com as pessoas e pelas pessoas que vale a pena insistir no desenvolvimento e numa educação para e pelo desenvolvimento.

Nota

- 1 Uma parte significativa dos autores que iremos citar de seguida faz parte de correntes de investigação participativa (não utilizo o termo investigação-acção participativa para não confundir esta corrente, nascida em África nos anos 70, com

a corrente Australiana — de autores como Kemmis, McTaggart, etc. — que utiliza esta última designação e que, como sabemos, é bem distinta da primeira: recolheu a sua inspiração na corrente de Cambridge, junto a autores como Stenhouse ou Elliott, é aplicada em contextos geralmente escolares, etc.). Acredito, de facto, que o desenvolvimento deve integrar com vantagem elementos da investigação participativa, mas é preciso notar que demonstrar esta ligação requeria muito espaço — seria, verdadeiramente, um tema para um outro artigo.

Referências

- AMARO, Roque (1998). O conceito de desenvolvimento local no quadro da revisão do conceito de desenvolvimento. In Vários, *Desenvolver (Des)Envolvendo. Reflexões e Pistas para o Desenvolvimento Local*. Messejana: ESDIME, pp. 155-169.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1982). *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*. México: El Ateneo.
- AVRITZER, Leonardo (2003). Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 469-496.
- BARAN, Paul & HOBBSBAM, Eric (1969). A Non-Communist Manifesto. In John O'Neill (ed.), *The Longer View*. New York: Monthly Review Press, pp. 52-87.
- BERTHOUD, Gérald (1999). Market. In Wolfgang Sachs (ed.), *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*. New York: Zed Books, pp. 70-87.
- BULMER, Martin (1967). *The Social Basis of Community Care*. London: Allen and Unwin.
- CARIDE, José A. & MEIRA, Pablo A. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Editorial Arlel.
- DEMO, Pedro (1985). *Investigación Participante. Mito y Realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DIÉGUEZ, Alberto José & GUARDIOLA, M^a Paloma (2000). Lo local. Una unidad de organización, planificación e intervención social comunitaria. In Alberto José Diéguez (coord.), *La Intervención Comunitaria. Experiencias y Reflexiones*. Buenos Aires: Espacio Editorial, pp. 11-27.
- FRAGOSO, António (2003). *Procesos de Desarrollo Local en la Freguesia de Cachopo (Portugal)*. Sevilla: Universidad de Sevilla (tesis doctoral).
- FRAGOSO, António (2004a). *Investigando em rede no desenvolvimento local: um estudo de casos*. Comunicação apresentada ao V Congresso Português de Sociologia, Braga, 12 a 15 de Maio.
- FRAGOSO, António (2004b). Formación e Inserción Profesional: análisis de cinco cuestiones desde la Investigación, *Diálogos*, 38 (no prelo).

- FRAGOSO, António & LUCIO-VILLEGAS, Emilio (2001). Local development and social change: some reflections on an ongoing research. In Maria Helena Antunes & Iolanda C. Galinha (orgs.), *Wider Benefits of Learning: Understanding and Monitoring the Consequences of Adult Learning*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 197-201.
- FRAGOSO, António & LUCIO-VILLEGAS, Emilio (2004). 'The Continuous Restart': a case study on young adults of societies in fast transition. In Darlene E. Clover (ed.), *Adult Education for Democracy, Social Justice, and a Culture of Peace*. Victoria: University of Victoria, pp. 160-185.
- FREIRE, Paulo (1987). *Acção Cultural para a Liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FRIEDMANN, John (1996). *Empowerment. Uma Política de Desenvolvimento Alternativo*. Oeiras: Celta Editora.
- GAVENTA, John (1988). Participatory Research in North America, *Convergence*, XXI (2/3), pp. 19-28.
- GIANOTTEN, Victor & WIT, Ton (1985). Participación popular: algunas reflexiones. In Isabel Hernández (comp.), *Saber Popular y Educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda-Cesal, pp. 103-114.
- GITTELL, Ross & VIDAL, Avis (1998). *Community Organizing. Building Social Capital as a Development Strategy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- GUTIÉRREZ, Francisco (1993). Educação Comunitária e Desenvolvimento Sócio-Político. In Moacir Gadotti & Francisco Gutiérrez (orgs.), *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 23-33.
- HELLER, Patrick & ISAAC, Thomas (2003). O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, Índia. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 499-535.
- KILDAL, Nanna (1999). Justification of Workfare: The Norwegian Case, *Critical Social Policy*, 19 (3), 60, pp. 353-370.
- LOPES, A. Simões (1984). *Desenvolvimento Regional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARCHIONI, Marco (1997). *Planificación Social y Organización de la Comunidad. Alternativas Avanzadas a la Crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- MAYO, Marjorie (1994). *Communities and Caring. The Mixed Economy of Welfare*. New York: St. Martin's Press.
- McCLENAGHAN, Pauline (1999). Community development education in the socio-cultural context of late capitalism: Refining a conceptual framework for comparative analysis. In Kirsten Weber (ed.), *Lifelong Learning and Experience. Papers and Perspectives of the 1st International Summer School of the Graduate School in Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University & The Danish Research Academy, pp. 451-462.
- MELO, Alberto (1988). O desenvolvimento local como processo educativo. impressões e opiniões auto-entrevistas, *Cadernos a Rede*, 2, pp. 58-63.
- MELO, Alberto (1995). O desenvolvimento local num contexto de economia mundializada. In Vários, *Conferência Europeia: Desenvolvimento Local e Coesão Social e Económica na U.E. Serpa: Ideia-Alentejo*, pp. 9-17.
- MELO, Alberto (1999). O local como polo de resistência ao totalitarismo economicista (ou A necessidade de uma nova política). In Xoán Bouzada (ed.), *O Desenvolvimento Comunitário Local: Un Reto da Sociedade Civil*. Vigo: Editorial Galaxia, pp. 87-113.
- MIDGLEY, James (1995). *Social Development. The Developmental Perspective in Social Welfare*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- NOGUEIRAS, Luis M (1996). *La Práctica y la Teoría del Desarrollo Comunitario. Descripción de un Modelo*. Madrid: Narcea.
- OREFICE, Paolo (1987). Le servizi comunali de Didattique Territoriale. Aspects Théoriques, Méthodologiques et Techniques. In *Seminário Internacional: Educação de Adultos, Minorias e Áreas Desfavorecidas*. Faro: Instituto Politécnico de Faro, pp. 337-344.
- OREFICE, Paolo (1988). Participatory Research in Southern Europe, *Convergence*, XXI (2/3), pp. 39-48.
- PIMENTA, Carlos (1996). Estrutura do Mercado de Trabalho. In Rudy van den Hoven & Maria Helena Nunes (org.), *Desenvolvimento e Acção Local*. Lisboa: Fim de Século Edições, pp. 67-142.
- RAHNEMA, Majid (1999). Participation. In Wolfgang Sachs (ed.), *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. New York: Zed Books, pp. 116-131.
- REIS, José (1988). Território e sistemas produtivos locais: uma reflexão sobre as economias locais, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 25/26, pp. 127-141.
- REIS, José (1992). *Os Espaços da Indústria. A Regulação Económica e o Desenvolvimento Local em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- RESZOHAZY, Rudolf (1988). *El Desarrollo Comunitario*. Madrid: Narcea.
- ROBSON, Terry (2000). *The State and Community Action*. London: Pluto Press.
- RODRIGUÉZ, C. A. (1970). *Análisis Conceptual del Desarrollo de la Comunidad*. Buenos Aires: Editorial ECRO.
- ROSTOW, Walt (2000). The Stages of economic growth: A non-communist manifesto (orig. 1960). In J. Timmons Roberts & Amy Hite (eds.), *From Modernization to Globalization. Perspectives on Development and Social Change*. Oxford: Blackwell, pp. 100-109.
- SANTOS, Boaventura de S. (2003). Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 377-465.
- SHANAHAN, Peadar (1996). Exclusion, the european union and community participation. In Skavos Papaioannou, Peter Alheit, Jørgen From Lauridsen & Henning Salling Olsen (eds.), *Community, Education and Social Change*. Roskilde: Roskilde University Centre, pp. 51-113.

- SILVA, Augusto Santos (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa.
- SILVA, Augusto Santos (1994). O que é o desenvolvimento integrado? Uma reflexão, com ilustração empírica. In Vários, *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local. Actas do Encontro de Vila do Conde da Associação Portuguesa de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 591-619.
- SILVA, Augusto Santos (2000). *Cultura e Desenvolvimento. Estudos sobre a Relação entre Ser e Agir*. Oeiras: Celta Editora.
- SILVA, M^a Isabel (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes. Metodologias de Investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SOUZA, João F. (1988). A Perspective on participatory research in Latin America, *Convergence*, XXI, 2/3, pp. 29-38.
- TANDON, Rajesh (1988). Social Transformation and Participatory Research, *Convergence*, XXI (2/3), pp. 5-18.
- TAYLOR, Marilyn (1993). *Signposts to Community Development*. London: Community Development Foundation.
- TWELVETREES, Alan (1991). *Community Work*. London: MacMillan / BASW.
- VACHON, Bernard (2000). Agente de desenvolvimento: jardineiro do desenvolvimento local, *A Rede para o Desenvolvimento Local*, 15, pp. 26-28.
- WARE, Caroline (1986). *Estudio de la Comunidad*. Buenos Aires: Humánitas.

PARTICIPATIVE DEVELOPMENT: A PROPOSAL OF CONCEPTUAL REDESIGNING

Abstract

The focus of the paper lies in a first moment on the several concepts of territorial development, to sketch an overview of its emergence and evolution. A particular emphasis is given to community development and local development, followed by a brief approach on community action and community organisation. We try to show that these are different conceptual notions, although it is common to mix them up. On the other hand there is a complex network of intertwining issues dressing such concepts, which makes the result unsatisfactory. That being the case and even if several semantic problems have always been felt in the field of development, it would be desirable to forward other conceptual proposals that could clearly focus on the

essential characteristics of micro-development. It is in this context that emerges the proposal of the concept of participative development, in an exploratory analysis that we want to expose to scientific debate.

DÉVELOPPEMENT PARTICIPATIF: UNE PROPOSITION DE REFORMULATION CONCEPTUELLE

Résumé

L'article aborde les différents concepts de développement territorial en essayant d'ébaucher un bref panorama de son émergence et de son évolution. Une importance particulière est donnée au développement communautaire et au développement local, les concepts d'action communautaire et d'organisation communautaire n'étant abordés que de manière superficielle. Il s'agit de concepts distincts, mais qui sont habituellement confondus. Il existe autour de ces concepts un ensemble complexe de questions qui, en s'entrecroisant les unes aux autres, donnent un résultat final insatisfaisant. Malgré les problèmes sémantiques qui ont toujours été constatés dans le domaine du développement, il serait souhaitable de formuler d'autres propositions conceptuelles qui se concentrent plus clairement sur les caractéristiques essentielles du micro développement, donnant ainsi, aux personnes intéressées par ce thème, des indications plus précises. C'est dans ce contexte qu'apparaît la proposition de concept de développement participatif, selon une approche exploratoire qui se veut ouverte au débat scientifique.

(Re)pensar a interação escola-família

Teresa Sarmento

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A família, em Portugal, é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas. O desenvolvimento sócio-económico-cultural, com as múltiplas alterações que produziu, mormente a nível das estruturas familiares e das perspectivas educativas, introduziu a problemática da educação como acção pública, a ser promovida por diversos agentes educativos. Esta passagem da educação desenvolvida no mundo privado para o mundo público, tem sido processada com avanços e recuos, nas dificuldades de posicionamento de cada um dos grupos e no questionamento sobre as vantagens da continuidade educativa para as crianças, para os pais e para os professores. Assim, a importância da interação escola-família tem vindo a ganhar espaço quer em termos de experiências educativas, quer em termos legislativos, quer em termos de investigação e credibilidade científica. Neste texto, parte-se de uma breve análise histórica dos fundamentos desta interação, focalizando-se, progressivamente, em algumas questões actuais desta problemática, tais como, a gestão de poder entre elementos que se definem como parceiros, o desenvolvimento da institucionalização e a participação das crianças nos processos colaborativos. Nesta perspectiva, a partir da análise sobre a investigação desenvolvida pelo IEC — Universidade do Minho, situada no campo da educação de infância e do ensino básico — 1º ciclo, procurar-se-ão apresentar algumas linhas condutoras encontradas e, a partir destas, despoletar novas questões geradoras da reflexão e acção em torno desta área.

A família, em Portugal, é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das

crianças pequenas. Focalizando-nos no período que decorre entre o início do século XX e a actualidade — período em que acontece a passagem da educação das crianças pequenas do espaço privado para o espaço público — é imediata a identificação do processo de industrialização como o fundamental factor predisponente das alterações a nível das famílias, logo, da educação das crianças. Neste âmbito, três fenómenos centrais decorrem deste processo: 1. a economia familiar assalariada; 2. a transição demográfica; 3. as alterações nas estruturas familiares.

De uma forma muito sintética, salientamos que o primeiro fenómeno se caracteriza pela configuração das famílias como unidades económicas em que todos (mesmo, muitas vezes, as crianças) contribuem para a economia familiar, verificando-se uma divisão clara entre o espaço doméstico e o espaço de trabalho. Se até então era possível trabalhar e, ao mesmo tempo, estar com os filhos, a partir dessa separação, deixa de ser possível fazer confluir essas duas actividades e passa a ser preciso a colaboração de outros agentes para o acompanhamento das crianças.

No processo de transição demográfica verifica-se que, a par de uma significativa diminuição da mortalidade infantil, há um abaixamento da fecundidade, o que, entre muitas outras ilações, colabora para um maior investimento nas crianças — enquanto bens mais raros, mais valiosos se tornam. Das alterações nas estruturas familiares decorrem fenómenos como a emergência da diversidade de tipos de famílias, a diminuição da sua dimensão e a dispersão geográfica/social das mesmas. Depois da quase exclusividade de um modelo composto por pai, mãe e filhos, ao longo deste último século, particularmente a partir do fim da 2ª Guerra Mundial e, em Portugal, depois da Revolução de Abril, em 1974, passaram a proliferar outros tipos de famílias (monoparentais, separadas, reconstruídas), mantendo alguns dos mesmos fundamentos, mas com configurações e dinâmicas internas menos padronizadas. A diminuição da dimensão das famílias é acompanhada e ajuda a explicar algumas alterações nos processos educativos familiares: por um lado, os filhos experimentam a unicidade da sua idade sem possibilidades de se confrontarem com outros de idades próximas e, por outro, os pais têm menos experiência de crianças, pelo que lhes é mais difícil saber enfrentar as fases de crescimento dos filhos. A dispersão geográfica/social, baseada no desenvolvimento do urbanismo e nos

fenómenos de mobilidade social, criou cisões nas possibilidades de as famílias se constituírem como redes de apoio, dada a passagem de famílias alargadas a núcleos familiares, isolados e dispersos.

Uma outra componente nova no funcionamento das famílias é a divisão clara entre a conjugalidade e a parentalidade, ou seja, ser pai/mãe de uma criança não se traduz imediatamente por ser marido/esposa do seu mãe/pai. Esta é uma realidade social e emocional recente, provavelmente mais compreendida pelas novas gerações dado que são as que mais directamente as experienciam ou que com elas contactam através das experiências dos amigos. Em termos educacionais, este fenómeno introduz novas e múltiplas cambiantes que não podem deixar de ser atendidas nas relações entre as escolas e as famílias; por exemplo, torna-se necessário saber claramente quem é o encarregado de educação da criança e a quem esta pode ser entregue num fim de dia de escola. As práticas pedagógicas não podem negligenciar a selecção de materiais e de abordagens quando se referem à área familiar, sob risco de se estarem a criar novas formas de exclusão. Exemplo claro desta situação é o uso exclusivo de textos que reproduzem modelos familiares tradicionais, quando se tem o conhecimento que na turma há crianças que vivem em diferentes tipos de famílias.

De forma transversal a estes fenómenos, encontramos um fenómeno central, promotor da mudança de práticas e de perspectivas educativas que é a designada 'revolução silenciosa', ou seja, a entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho (segundo dados de 2003, o mercado de trabalho europeu é preenchido por 60% de mulheres — dados da VIVER¹). Se até então a educação das crianças se processava em casa, junto das mães, a saída destas desse espaço, obriga à criação de novas instituições onde as crianças passem o seu tempo.

Destes fenómenos decorre uma maior visibilidade da criança e da sua educabilidade — por um lado, evidencia-se a necessidade de encontrar novos sistemas de apoio para prestação de cuidados básicos e, por outro, reflecte-se nos modos como a sua educação se processa.

Se é verdade que as primeiras razões que levaram à criação de espaços e de serviços de atendimento a crianças foram de ordem assistencial (tomar conta das crianças enquanto as mães trabalham), também é verdade que esta nova realidade foi acompanhada pelo desenvolvimento de áreas

como a da Saúde (principalmente, pela acção dos higienistas) e das Ciências da Educação. A difusão de novas ideias pedagógicas a partir de Rousseau, Pestalozzi, Dewey e outros, vem introduzir novas concepções sobre a infância e as possibilidades de intervir com esta no sentido de potenciar o seu desenvolvimento individual e a sua inserção social de formas plurais e equilibradas.

Estas razões fundamentam a introdução de novas realidades como seja a inscrição das crianças em centros educativos externos ao lar, mesmo quando há condições de acompanhamento doméstico pelas famílias ou outras colaboradoras (Luc, 1982).

Daqui decorre a problemática da educação como acção pública, a ser promovida por diversos agentes educativos.

Breve percurso histórico

No presente texto faremos uma abordagem histórica sobre este processo em Portugal, centrando-nos na interacção jardim-de-infância e escolas do 1º ciclo e famílias, uma vez que é nestes sectores onde é mais nítida esta relação e também porque é nestes níveis onde temos centrado os nossos estudos.

Esta abordagem tem que ser norteadada pelo conceito de educação que se foi desenvolvendo ao longo deste século. Da noção durkheimiana de educação, entendida como um processo de transmissão das gerações mais velhas para as gerações mais novas de todo um conjunto de conhecimentos, de valores, de um património cultural e social, com delimitação de áreas de acção e descrição clara dos agentes a realizá-la, progrediu-se para uma concepção construtivista, em que as crianças/alunos se constituem como sujeitos no seu processo educativo, e em que se valorizam as interacções entre pares, com as outras gerações, com os saberes construídos e em construção. Nesta aceção, os agentes educativos (formais e informais, não esquecendo que a criança é também um desses agentes), interagem entre si, valorizando a especificidade de acção de cada um. A educação vagueia, assim, de uma concepção instrucionista (para a qual são necessários e suficientes os professores, enquanto agentes especializados para o desenvolvimento dessa função), para outra concepção mais integradora, que inclui a instrução, a socialização e a personalização (Formosinho, 1988), sendo para isso imprescindível a presença de diferentes agentes educativos.

Para a análise comparativa entre a educação fora do espaço privado utilizaremos quatro indicadores: as representações sociais; a questão da (não)obrigatoriedade; as funções atribuídas aos jardins-de-infância e às escolas do 1º ciclo.

As representações sociais sobre a educação de infância estão muito marcadas pelo desenvolvimento histórico dos contextos de atendimento às crianças, inicialmente muito veiculados ao assistencialismo religioso — é de lembrar que os primeiros centros de atendimento às crianças fora do contexto doméstico foram as Casas da Roda, as Misericórdias e as Casas de Órfãos (Magalhães, 1997), no século XVIII e surgiram como resposta à infância desvalida. De qualquer forma, a obra de Francisco José de Almeida (1791) — *Tratado da Educação Física dos Meninos para uso da Nação Portuguesa* — é reveladora das preocupações pedagógicas já existentes. O facto de a época em que este sector se desenvolveu em Portugal coincidir com a difusão dos valores e dos conhecimentos produzidos pela Escola Nova, bem como o atraso da sua implementação em relação ao que se passava noutros países, facilitou que o percurso português no campo da educação de infância passasse mais rapidamente das funções assistenciais para as educativas, ainda que em termos de representação social este processo não tenha sido tão rápido².

Da Ideologia do período da 1ª República depreende-se a importância atribuída às crianças em idade pré-escolar, manifestando-se o seu entendimento como ser educável a quem, desde cedo, é preciso que agentes especializados dêem atenção. No entanto, a fragilidade das medidas tomadas — criação de um número restrito de escolas infantis, incipiência dos cursos de formação — permitem-nos duvidar se estas medidas terão sido fruto do interesse social em geral ou se terão sido semeados pelo próprio governo a par ou por influência dos pedagogos da época, quer nacionais como estrangeiros.

O período seguinte, mais concretamente o Estado Novo — 1926-1960 — pode ser analisado nas suas diferentes fases³, mas, em termos transversais, a representação social sobre a educação das crianças pequenas — muito construída pelos ideólogos salazaristas —, defendia a exclusividade da mesma ser feita em família, reforçando-se a função assistencial que anteriores medidas estatais tinham procurado aliar às funções instrutiva e

educativa. Prova disso, a entrega da educação das crianças exclusivamente às famílias, a partir de 1936, com o apoio da Obra das Mães. O Estado, no desconhecimento da importância pedagógica do trabalho desenvolvido nos jardins-de-infância, e enfatizando as funções sociais, entendia que estas deviam estar associadas a espaços privados, sob a responsabilidade das famílias. No entanto, com o aval dado ao funcionamento de jardins-de-infância privados, parecia defender a existência desses espaços educativos para elites esclarecidas que desejassem pagar a sua utilização.

Nos anos 60, num período de abrandamento ideológico, ocorreram algumas modificações na estrutura social portuguesa, com o crescimento da indústria e as repercussões no campo económico, na banca e nos seguros, que colaboraram na alteração progressiva das condições para uma educação de infância num cenário público. A industrialização, a par da ida significativa de homens para a guerra colonial, e os surtos migratórios, implicou a mobilidade de famílias das aldeias para os centros urbanos e a necessidade de as mulheres assumirem papéis públicos como, fundamentalmente, trabalharem fora do espaço doméstico, o que aumenta a procura social de guarda das crianças. Estas alterações foram acompanhadas pela constatação da intervenção na infância como forma de superar as carências familiares e respectivas repercussões no sucesso escolar, a que se terão juntado, a partir dessa década, os valores de desenvolvimento de funções educativas na infância, fruto dos avanços dos estudos da psicologia, da sociologia da educação e das ciências da educação.

Na fase seguinte, a partir de 1970 e, mais particularmente de 1974, com Veiga Simão, criam-se condições propiciadoras da emergência de novas representações sociais sobre a educação de infância.

Os investimentos feitos na formação das educadoras de infância, a criação de uma rede pública de jardins-de-infância, o estabelecimento dos estatutos de funcionamento dos jardins-de-infância em que se explicitam objectivos de ordem pedagógica, a forte actividade pedagógica das educadoras de infância em articulação com as comunidades, são alguns dos factores que colaboraram na ruptura com as representações meramente assistencialistas da educação de infância. Esta questão, no entanto, não está ainda de todo solidificada nas representações sociais quando se sabe, por exemplo, o espanto manifesto por docentes dos segundo e terceiros ciclos do

ensino básico, integrados em agrupamentos comuns a jardins-de-infância, face ao trabalho que agora podem observar e de cujas reflexões podem participar nos órgãos a que, em conjunto, educadoras de infância e professores dos outros níveis de ensino, pertencem.

O facto de a educação de infância não ser de frequência obrigatória e, ainda mais, o carácter lúdico utilizado para o desenvolvimento do trabalho neste sector, são outros factores a contribuir para o baixo reconhecimento social das funções educativas que desempenha, sobretudo quando se verifica ainda uma forte associação conceptual entre educação e instrução. Estas baixas representações sociais são ainda mais de estranhar quando se sabe que este sector sempre se destacou em relação aos outros níveis educativos nas práticas de colaboração entre as educadoras de infância e as famílias (Don Davies *et al*, 1989).

Situando-nos agora na faixa etária seguinte, ou seja na educação das crianças dos 6 aos 10 anos, fora do espaço doméstico, fácil é de antecipar que a situação é diversa, dada a precocidade, em relação à primeira, da obrigatoriedade de frequência da escola primária. Esta tornou-se obrigatória já no século XVIII, com Marquês do Pombal, tendo como principal finalidade a instrução. A universalização da mesma, oferecida pelo Estado, garante, à partida, uma visibilidade e o reconhecimento público da sua importância.

A educação, no século XIX, segundo Sousa Fernandes (1992), ficou marcada por inovações ideológicas e políticas, tais como a veiculação feita por uma elite intelectual de extracção burguesa, de um projecto educativo assente na filosofia das luzes; a afirmação do Estado como a única instituição com a força política capaz de dirigir o novo projecto educativo; o declínio da influência da Igreja na educação pública e a intervenção activa dos intelectuais na difusão das ideias educativas e na renovação das instituições escolares. As funções educativas da escola passam então a alargar-se para além das finalidades meramente instrucionais.

A implantação da República em Outubro de 1910, introduziu a ideia de *homem novo*, entendido como actor social activo e competente, bem como novos conceitos de participação e de cidadania. A instrução passa a ser entendida como um "*instrumento imprescindível e essencial da democratização e modernização do país*" (Sousa Fernandes, 1992: 313),

tomando-se consciência da ligação entre educação e desenvolvimento. O surgimento do novo regime é acompanhado da distinção entre educação e instrução, percebendo-se esta como uma das componentes da acção educativa global.

Este alargamento conceptual não foi de imediato acompanhado por ideias de integração de outros agentes na arena escolar. Só se admitia a presença dos professores, e professores estes encerrados na obrigatoriedade de cumprirem zelosamente o programa nacional, com base no livro único, sem qualquer possibilidade, por isso, de articularem os saberes com as comunidades locais.

Não podemos ignorar toda a vivência escolar constrangida pelos valores vigentes durante os três primeiros quartos do século XX, e a importância atribuída às escolas como espaços de reprodução doutrinadora, pelo que a abertura ao exterior poderia colocar em causa o centralismo existente. Assim se foram construindo práticas e hábitos de isolamento sócio-profissional, de distanciamento com os 'não especialistas' nas questões educativo-escolares, e de relações baseadas numa concepção hierárquica de poder — mesmo que os pais fossem à escola, iam na resposta à chamada feita pelo professor, para ouvirem o professor e reagirem conforme era esperado pelo professor.

O inactivismo reflexivo sobre questões educativas na sociedade em geral e a ausência/impossibilidade de práticas comuns de participação, facilitou a criação deste mundo bipolar — por um lado, a escola com os seus professores, os seus saberes, o seu poder; por outro lado, os pais sem qualquer possibilidade de intervenção nos processos educativo-escolares dos seus filhos.

A ruptura revolucionária de 1974 criou condições políticas favoráveis à emergência das primeiras práticas associativas nesta área (Silva, 1999), com o desenvolvimento de movimentos sociais, a construção de projectos sociais que implicaram o cruzamento da mudança social com a mudança educativa e, inclusive, a alteração das relações de poder dentro das escolas, e destas com o poder central. Como referíamos em trabalho anterior "a assunção por parte do Estado de um papel decisivo na definição de questões fundamentais ligadas ao ensino e à formação, aliada a uma ausência de vivência

democrática, delegou nos professores um poder quase exclusivo de orientação/intervenção dos processos educativos a nível local, o que contribuiu, fortemente, para o afastamento das famílias da participação nesses mesmos processos na instituição escola" (Sarmiento; Marques, et al, 2002: 76). Ora, as condições de mudança surgem então na década de 70. Segundo Stoer (1986), essa época tornou clara a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e desempenhando um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática. Esta participação democrática fez com que, progressivamente, da relativa invisibilidade social do movimento associativo dos pais, sobretudo neste nível de ensino⁴, este movimento se fosse alargando e, sobretudo, se implementassem formas diversas de interacção entre as escolas e os pais, estejam estes organizados ou não em associações.

Numa síntese sobre a perspectivização histórica da construção conceptual da educação como questão pública e realizada pela interacção entre diferentes agentes (formais e informais), podemos apontar o seguinte: em primeiro lugar, a construção conceptual da educação como integradora da instrução, da personalização e da socialização sofreu um processo de desenvolvimento ao longo de todo o século passado, com os contributos de diferentes Ciências da Educação. As alterações sociais, particularmente a nível das famílias, criaram a necessidade de implicar agentes externos às mesmas no processo educativo global das crianças. As condições político-sociais favoreceram novos conceitos de cidadania e práticas de participação. A consciencialização dos Direitos das Crianças obriga a novos processos de interacção, entendendo as crianças como seres activos e mobilizadores no seu processo educativo.

A formação e a investigação em torno da relação escolas-pais

Criada que está a realidade da interacção escolas-famílias, a mesma passa a ser abordada na formação dos professores e a ser sujeita a investigação, o que é comprovado pelo investimento significativo de que a problemática da relação escolas-pais tem sido alvo, nos últimos anos, quer a nível internacional quer mesmo a nível nacional. Sem nos debruçarmos

longamente neste ponto, não podemos deixar de referir a importância da obra de autores estrangeiros como Don Davies (1989), Joyce Epstein (1987, 1988, 1992), Passeron e Montandon (1987, 2001), Perrenoud (1987), na formulação de referenciais de base para a identificação de uma panóplia de questões integradas na área global que é o envolvimento parental. De Portugal, pese embora o risco de nos falhar algum, podemos também identificar um substancial conjunto de investigadores que se têm dedicado a esta área: Stoer, (1986); Marques, (1988, 1997, 2001); Lima (1992); Lima e Sá (2002); Diogo (1998, 2002); Homem (2000, 2002); Sarmiento e Marques (2002); Silva (1994, 1996, 1999, 2003); Canário *et al.* (1997); Palos (2002); Villas-Boas (2001); D'Espiney e Canário (1994); Diogo, J. M. (1998). Por centrarem os seus estudos especificamente nas áreas abordadas neste texto, por serem os mais recentes e por optarem por metodologias qualitativas (congruentes, portanto, com as metodologias seguidas no estudo que dá azo ao presente artigo), decidimos apresentar de seguida uma brevíssima síntese de cada um dos trabalhos dos investigadores, entre estes, que têm analisado o envolvimento parental na relação com jardins-de-infância ou com escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Assim, Canário (1997), coordenou um estudo de caso numa escola primária em Telheiras, Lisboa, com o qual pôde analisar as formas como os pais constroem uma relação de parceria, tendo-se salientado a importância que uma associação de pais pode ter nesse processo.

Ana Cristina Palos (2002) realizou um estudo de caso sobre as concepções, atitudes e comportamentos das famílias face a uma instituição de educação de infância, em que procurou identificar as concepções dos pais sobre o seu papel neste processo de relação e, ao mesmo tempo, as concepções das educadoras e dos órgãos directivos sobre a participação dos pais, bem como o levantamento das estratégias que utilizam para promoverem essa participação. Concluindo que as famílias constituem "os actores mais ausentes" (2002: 245), A. Palos concluiu que há diversidade de modos de estas conceberem e actualizarem as suas concepções e de se relacionarem com as escolas. Pelo lado das educadoras, realça que estas consideram muito importante o relacionamento dos pais mas para prossecução dos projectos definidos pela escola.

Também no âmbito da educação de infância, Luísa Homem (2000, 2002) apresenta-nos um estudo de cariz etnográfico, com o qual procurou compreender o modo como emerge e se actualizava a participação dos pais numa instituição privada de solidariedade social. Da sua investigação salienta a diversidade de estratégias de participação e a importância, nessa diversidade, da existência de estruturas formais em equilíbrio com estruturas informais, que passa, por exemplo, por encontros gerais (reuniões da instituição) a par de encontros duais (pais de uma criança — educadora). Com este trabalho mostra que os pais tendem a multiplicar os contactos se verificam que existem resultados positivos da sua participação. Por fim, realça que a participação dos pais é um contributo significativo para a imagem e o estatuto profissional das próprias educadoras.

O estudo de Ana Matias Diogo (1998, 2002) foi desenvolvido, numa linha qualitativa, numa escola do 1º ciclo, procurando compreender se existe alguma associação entre tipos distintos de expectativas dos pais e modos diversos do seu envolvimento na escolaridade dos filhos, cruzando ainda com as condições sociais de existência das famílias. Com este estudo, A. Diogo concluiu que, independentemente da classe social a que pertençam, os pais possuem grandes aspirações de prolongamento da escolaridade dos filhos. Contra o "mito" do desinteresse dos pais pela escolarização dos filhos e da delegação da sua educação nos professores, Diogo verificou que os pais manifestam atitudes positivas em relação aos filhos, à escolaridade e ao seu próprio envolvimento no processo educativo-escolar destes. Nesta linha, constatou que os pais manifestam intenções de envolvimento nas escolas, embora ao nível das práticas os valores sejam bastante baixos. Salienta-se também que a sala de aula e as questões de âmbito pedagógico em geral são entendidas pelos pais como fora da sua esfera de intervenção.

Pedro Silva (2003), desenvolveu uma Investigação etnográfica em três escolas do 1º ciclo, com o objectivo central de "tentar perceber qual a influência da origem social (classe, género) na forma como interagem os vários actores em cena na relação entre escolas e famílias" (id: 22). Referindo-se à relação escola-famílias como as margens do sistema educativo, deste estudo, P. Silva consolidou o conhecimento de que os pais e os professores não estão habituados a colaborar, apesar da crescente pressão nesse sentido, o que parece justificado pelo facto de não terem sido

preparados para tal. As famílias utilizam uma retórica reivindicativa constante que, no entanto, não consolidam com uma colaboração efectiva. Por seu lado, os professores são obrigados a utilizar um discurso *politicamente correcto* que contrasta com a sua prática. Para o investigador, a relação escola-família é uma relação entre-culturas, multifacetada e com actores centrais e actores periféricos, cujo posicionamento no espaço relacional pode ser pouco estável. Enquanto realidade social recente, esta relação, a existir, obriga à redefinição do conceito de escola. Sintetizando-a como *'relação armadilhada'*, Pedro Silva refere que *"deverá ser encarada como uma arena política, com armadilhas múltiplas e uma resultante em aberto"* (id: 390).

Com base na reflexão destes estudos a par das nossas preocupações académicas, decidimos fazer dois levantamentos: o primeiro às disciplinas oferecidas nos cursos de formação inicial quer de professores do 1º ciclo, quer de educadores de infância, bem como de Mestrados que integrem (na sua designação já que não nos é possível o acesso a todos os planos de estudo) a abordagem a estas temáticas, a funcionarem em instituições de ensino superior público; o segundo, aos projectos realizados por alunos dos cursos de complemento ou de qualificação, no Instituto de Estudos da Criança — Universidade do Minho, nos anos de lectivos de 2000-01 e 2002-03. A decisão sobre a amostra deste segundo levantamento prende-se com o facto de estes alunos serem já educadores/professores, pelo que a selecção dos projectos a realizarem se prende, à partida, com áreas de interesse prioritário, o que nos pode ajudar a ter uma ideia dos focos de análise e de intervenção dos profissionais.

Para dar visibilidade ao primeiro levantamento, no quadro seguinte apresentam-se todos os dados encontrados sobre as disciplinas de envolvimento parental oferecidas nos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo, bem como em Mestrados, de instituições de ensino superior público:

Quadro I - Disciplinas de envolvimento parental oferecidas nos cursos de formação inicial de educadores de infância, de professores do 1º ciclo e em Mestrados, no ano lectivo 2003-2004

| Nome Universidade | Curso | Tipo | Designação disciplina |
|--------------------|---|-------------|--|
| Univ. Évora | Lic Educação Infância | opção | Sociologia da Família para a Educação |
| Univ. Aveiro | Lic Educação Infância | obrigatória | Família e Dinâmica Social |
| Univ. Coimbra | Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação e Desenvolvimento Social | opção | Educação e Família |
| Univ. Lisboa | Mestrado em Psicologia - área de especialização em stress e bem-estar | obrigatória | Intervenção na família, na escola e no trabalho |
| Univ Minho | Licenciatura Educação de Infância | opção | Envolvimento Parental na Educação de Infância |
| | Mestrado em Educação de Infância: Ramo de Ed. Multicultural e Envolvimento Parental | obrigatória | Educação Familiar e Envolvimento Parental |
| Univ Minho | Ramo Metodologia e Supervisão em Educação de Infância | opção | Educação Familiar e Envolvimento Parental |
| | | opção | Educação Familiar e Envolvimento Parental |
| Esc. Sup. Educação | Licenciatura Educação de Infância | opção | V1ºInf - Direitos da Criança e da Família V1ºInf Intervenção na Família e na Comunidade |

De uma leitura ao quadro anterior, podemos retirar que, em termos de formação inicial, só aparecem disciplinas cujo objecto de estudo é a interacção escola-famílias, em Licenciaturas de Educação de Infância, sendo, na maioria dos casos, de frequência facultativa.

Na pesquisa feita a todas as Universidades bem como às Escolas Superiores de Educação públicas onde se desenvolvem Licenciaturas do Ensino Básico — 1º Ciclo, nenhuma dispõe de uma disciplina centrada nesse objecto de estudo.

Curiosamente, encontramos nos Mestrados desenvolvidos nestas Universidades, nos campos das Ciências da Educação ou da Psicologia, alguns que integram disciplinas deste teor, ainda que, na maior parte dos casos, de frequência opcional. Ainda que, em termos de Mestrado, haja referências sobre esta problemática, e, inclusivamente, o Instituto de Estudos da Criança — Universidade do Minho, tenha um Mestrado em Educação de Infância, com um ramo em Educação Multicultural e Envolvimento Parental, não podemos para já referenciar trabalhos de investigação nesta área, uma

vaz que, em termos internos à nossa Universidade, os trabalhos estão a decorrer, e, em termos externos, não há uma base de dados exaustiva sobre os mesmos.

Passando agora a analisar os trabalhos desenvolvidos por alunos/professores, logo, por profissionais que possuem experiência de trabalho quotidiano com crianças e de algum contacto com as suas famílias, decidimos analisar os enfoques seleccionados nos projectos focalizados nesta área nos anos lectivos de 2000/01, 2002/03. Assim, encontramos:

Quadro II – Pesquisas desenvolvidas por estudantes dos Cursos de Complemento de Formação e de Qualificação, no IEC, em 2000-01 e em 2002-03

| Curso | Título | Autores |
|---|--|---|
| CCF – domínio de educação para a 1ª infância 2000 - 2001 | Expectativas dos pais em relação à creche Interacção Creche/Famílias | Céu da Fátima Maroco Joaquina de Oliveira Rêfict o Barbosa. |
| | A Creche na Educação da Criança dos 0 aos 3 Anos - as Expectativas dos Pais | Lúcia Maria Almeida Salgado Ribeiro |
| | Concepções parentais da creche dos 6 aos 24 meses Concepções parentais acerca da creche (pais de crianças dos 2 aos 3 anos) | Maria Idalina Veloso Ribeiro Maria Madalena Gonçalves Rêi |
| CCF em Administração Educacional 2000 - 2001 | As relações escola-família vistas pelas crianças | Anselmo Vasconcelos Dias |
| | Quarta-feira há reunião de pais - uma abordagem organizacional do associativismo parental | Eugénio Manuel Pêlo Barreira |
| | A participação dos pais na vida da escola, vista pelos professores | Fernanda Manuela Vilaça Fonteca Dias |
| | A participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar: o olhar da imprensa | Joaquim Augusto Magalhães Loureiro |
| | Escola, família e cooperação educativa | Maria Júlia Martins Barros Pereira |
| | A participação dos pais na vida da escola | Maria Margarida de Sousa Cerqueira Fernandes |
| CCF em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores - Metodologia e Supervisão em Educação de Infância 2000 - 2001 | Os pais e a escola: que parceria para o sucesso? | Maria Rosa Martins Pires Trigo da Almeida |
| | A participação dos pais na escola "uma realidade..." | Maria Rosalina de Lima |
| | Dinâmicas do envolvimento: jardim de infância/família | Célia Margarida Martins Gomes Nunes |
| CCF em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores - Metodologia e Supervisão em Educação de Infância 2000 - 2001 | A implementação da componente sócio-educativa na rede pública | Cristina Maria Veloso Dourado Gonçalves Pereira |
| | Prolongamento de horário: novos desafios/perspectivas das educadoras de infância | Maria do Carmo da Freitas da Costa Gomes |

| | | |
|---|---|--|
| | A importância do envolvimento parental na perspectiva das educadoras Os pais e a escola: da generosidade das intenções à fragilidade das realizações | Máilde Maria Campos Costa Veira da Silva Maria Olívia Leão da Cruz Sá |
| CCF Educação Especial – problemáticas de risco 2000 - 2001 | Práticas centradas na família em intervenção precoce Intervenção precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento Intervenção precoce numa família de risco ambiental | Maria Antónia Melo da Silva Marta Cecília Fernandes da Cruz Maria da Conceição Pacheco Sampaio Martins |
| CCF em Animação Sócio Cultural – Ed. Comunitária 2002-2003 | Avós e Netos: a construção intergeracional dos saberes Práticas de Intervenção comunitária numa sala de Jardim-de-Infância Relação Escola / Família Componente sócio-educativa no JI: dos projectos à realidade Associação do Pais: uma realidade na Obra do Sagrado Coração de Maria Escolas Rurais - Dias Diferentes | Lúcia Mª C. Veira dos Santos Elvira de Castro Veira Migalhães Maria Gonçalves Pereira Lopes Cardoso Maria Zuleima Peralta Maria de Lurdes Machado Carvalho Rosa do Carmo Correia Alves Rêia |
| CCF – domínio de Expressões 2002-2003 | O Tempo da Família A Componente Sócio Educativa Espaços/Actividades e Habilitações dos Agentes Educativos | Daniela Maria Silva Mata Maria Cidália da Cunha Faria Cunha |
| CCF – domínio de Estudo do Meio 2002-2003 | Família - contributos para a vida | Maria José Maria Lima Gonçalves Pinto |
| CCF Educação Especial – problemáticas de risco 2002-2003 | A Eficácia da Intervenção Precoce na resposta às Necessidades e Expectativas das Famílias | Ana Paula de Lima Nogueira Marques |
| | Capacitar e Corresponsabilizar a Família em Intervenção Precoce | Carla Manuela Alves Pinheiro |
| | Intervenção Ecológica centrada na Família: Focada na Relação | Felicidade Cristina Ramos da Silva Costa |
| | Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce | Helena Maria da Natividade Lima |
| | A Família os profissionais e as relações de parceria em Intervenção Precoce | Ivone de Jesus Igléias Barbosa |
| | Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce: Operacionalização de uma avaliação e Planificação Ecológica | Maria Alexandra Serrano Araújo Brandão |
| CCF em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores - Metodologia e Supervisão em Educação de Infância 2000 - 2001 | A Colaboração como um Pressuposto para o Sucesso em Intervenção Precoce | Maria de Lurdes Cartuxa Laginhas |
| | O PEAF - Como Instrumento de Operacionalização das Práticas Centradas na Família | Maria Lucinda da Cunha Miranda |

A partir da análise de conteúdo realizada a estes trabalhos, podemos dizer que os mesmos foram realizados essencialmente com base em metodologias qualitativas. Os interesses de investigação dispersam-se por áreas como o associativismo de pais, as expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos formais, a participação dos pais como práticas de cidadania.

Em termos de conclusões, realçamos aqui quatro indicadores de cada uma das categorias acima elencadas.

Assim, dos trabalhos sobre associativismo de pais, salienta-se:

- nos últimos anos aumentou o número de associações de pais;
- quando se fala em dinamismo de uma associação de pais, está-se a referir essencialmente ao trabalho desenvolvido pelo grupo restrito que integram os órgãos sociais das mesmas;
- maioritariamente, os pais que fazem parte das direcções associativas são os que detêm a mesma linguagem que os professores;
- mesmo quando não estão agrupados em associações, os pais mobilizam-se quando consideram que os seus filhos estão face a um problema comum;

Das expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos formais, referimos:

- as expectativas dos pais diferem em função das idades das crianças;
- os pais das crianças mais pequenas (valência de creche), preocupam-se essencialmente com a prestação de cuidados básicos (alimentação e saúde);
- os pais das crianças que frequentam a escolaridade primária preocupam-se essencialmente que os seus filhos tenham sucesso, traduzido isto como 'passem de ano';
- as expectativas dos pais são reconstruídas a partir da interacção que estabelecem com os profissionais da educação;

No âmbito da participação dos pais como práticas de cidadania, encontramos:

- o entendimento da participação dos pais como prática de cidadania é uma construção morosa;
- a passagem de actores a autores produz mudanças nos dinamismos escolares;
- os professores são agentes fundamentais no despoletar de dinamismos de interacção comunitária;
- para se chegar à interacção comunitária tem que se passar por uma fase de grande envolvimento centrado nos casos individuais.

Perspectivar o futuro

Chegados a este ponto, importa equacionar o estado da questão e perspectivar o seguimento da investigação. Como vemos, a história da interacção educativa pais-professores tem ainda um percurso muito curto, o que não retira a pertinência em fazer o ponto da situação e em perspectivar o futuro investigativo.

Em primeiro lugar, importa questionar de quem se fala quando se fala da interacção escola-pais ou escola-família? Esta questão coloca-se quando sabemos da invisibilidade das crianças/adolescentes como elementos activos nas famílias (Edwards *et al*, 2000), e quando nos deparamos com os estudos muito centrados nas interacções dos adultos sem que estejam explicitados os papéis sociais e/ou a participação das crianças.

Ainda dentro deste âmbito, parece-nos pertinente desocultar os modelos/referências de família que orientam as análises feitas, não se podendo ignorar a co-existência dos múltiplos tipos de famílias na sociedade actual, com dinâmicas muito diversificadas, que, porque as interacções não acontecem num vazio social, não podem ser ignoradas.

Para além da composição das famílias, há que atender à multiplicidade cultural que são hoje as nossas escolas, o que obriga a introduzir novos referenciais nas investigações, complexificando-se a investigação com o cruzamento de novos factores.

Um aspecto que não tem sido abordado na investigação portuguesa é a participação das crianças nas interacções escolas-famílias. Em pesquisa que encetamos com vista à produção de um programa de rádio sobre esta

temática e no próprio desenvolvimento do programa nas entrevistas com crianças (Sarmento; Marques, *et al.*, 2002), esta é uma vertente muito pouco equacionada, na medida em que as crianças ficam muitas vezes subsumidas quando se fala na relação escolas-famílias, ignorando-se o seu papel de actor social activo neste processo.

Ainda, de forma crítica, podem propor-se um conjunto de questões que ajudam a abrir novos pontos de pesquisa: Quando se pensa em interacção escolas-família realça-se constantemente a importância da continuidade educativa — será que esta é sempre possível ou desejável? Não será mais importante realçar a importância das diferenças e das funções de cada sistema e, rentabilizando essas diferenças, analisarmos as possibilidades de colaboração? Quando se fala em continuidade educativa, admite-se que o iniciador seja a família? Que perspectivas e práticas existem de continuidade, quem é o continuador de quê? Porquê?

Uma tentativa de síntese

Com o presente artigo pretendemos contribuir para o estudo da história da educação portuguesa, introduzindo uma área ainda pouco trabalhada nesse âmbito. O tempo curto que medeia o início desta dimensão e a actualidade ajudam a justificar essa situação. No entanto, a relação escolas-famílias, como fomos demonstrando ao longo do texto, não é displicente quer na construção de novas práticas de cidadania, quer do percurso histórico das escolas enquanto espaços educativos globais.

A longa tradição de fronteiras bem definidas entre as finalidades escolares e as finalidades educativas familiares, bem como a secular atribuição de tarefas distintas a pais e a professores, relegou para um período muito recente novas perspectivas em que se diluisse ou, pelo menos, se pusesse em causa a rigidez dessas fronteiras. Como se procurou mostrar, diferentes factores contribuíram para estas alterações, desde as finalidades e funções atribuídas a uns e a outros, as representações sociais sobre essas mesmas finalidades, as medidas legislativas promotoras da mudança e, sobretudo, as práticas pedagógicas e sociais.

Com o surgimento das práticas colaborativas escolas-famílias, cria-se um novo objecto de estudo científico, apropriado pela investigação e pela

formação a nível do ensino superior. Um olhar atento alerta-nos para dois pontos: por um lado, a formação confina-se ao sector onde esta área é já prática estruturada, ou seja, a educação de infância, correndo-se assim o risco da não expansão para outros sectores educativos onde, estamos em crer, ela é tanto ou mais necessária; e, por outro, a investigação produzida centra-se muito nos adultos-actores deste processo, não sendo ainda muito visível qualquer investigação que assuma os pontos de vista e as práticas das crianças neste processo.

Assim, a partir da identificação de algumas questões provocatórias, pretende-se lançar espaço para o avanço de novos caminhos de investigação.

Notas

- 1 VIVER — projecto europeu cujo objectivo central é a criação de suportes de apoio às famílias que trabalham.
- 2 Estudos recentes, realizados no âmbito dos Cursos de Complemento e de Qualificação de Educadores e de Professores do 1º Ciclo, comprovam que as principais motivações dos pais para inscreverem os seus filhos em jardins-de-infância, continuam a ser de ordem assistencial.
- 3 Ver livro Sarmento, T. *Histórias de Vida de Educadoras de Infância* (2002), IIE, Lisboa, cap. 4º.
- 4 A primeira Lei das AP(s) surge em 1977 (Lei 7/77, de 1 de Fevereiro), mas só se aplica aos ensinos preparatório e secundário e só quase 10 anos depois se estende ao ensino primário e pré-escolar (Decreto-Lei 315/84, de 28 de Setembro).
- 5 Apontamos aqui exclusivamente as obras destes autores que estiveram na base da nossa incursão nesta área, sem, contudo, desmerecer a importância dos seus trabalhos seguintes.
- 6 CCF — Curso de Complemento de Formação
- 7 CQ — Curso de Qualificação.

Referências

- ALMEIDA, Francisco J. (1781). *Tratado da Educação Física dos Meninos para Uso da Nação Portuguesa*. Lisboa: Academia Real das Ciências.
- CANÁRIO, Rui; ROLO, Clara & ALVES, Mariana (1997). *A Parceria Professores/Pais na Construção de Uma Escola do 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DAVIES, Don (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DIOGO, Ana Matias (1998). *Famílias e Escolaridade – Representações Parentais da Escolarização, Classe Social e Dinâmica Familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- DIOGO, Ana Matias (2002). "Envolvimento Parental no 1º Ciclo: representações e Práticas", in J. A. Lima (Org), *Pais e Professores, Um Desafio à Cooperação*, Porto: Edições ASA, pp. 251-281.
- DIOGO, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família: a Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- EDWARDS, Rosalind, et al (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Education*, 21, nº 3, pp. 435-455.
- EPSTEIN, Joyce (1987). Parent involvement: what research says to administrators. *Educational Horizons*, 19-2, pp. 119-136.
- EPSTEIN, Joyce (1988). Parents and Schools. *Educational Horizons*, vol.66, nº 2.
- EPSTEIN, Joyce (1992). School and Family Partnership. *Centre on Families, Communities, Schools & Children's Learning*, report nº 6.
- ESPINEY, Rui & CANÁRIO, Rui (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: IIE.
- FERNANDES, António Sousa (1992). *A Centralização Burocrática no Ensino Secundário, Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- FORMOSINHO, João (1988). A promoção de uma concepção profissional do Papel e da Formação de Professores – o contributo da área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho. *1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*.
- HOMEM, L. (2000) Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº1, pp. 61-84.
- HOMEM, Maria Luísa (2002). *O Jardim de Infância e a Família – as Fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LIMA, Licínio & SÁ, Virgínio (2002). A participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas. In J. A. Lima (org.), *Pais e Professores, um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 25-95.
- LIMA, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1976-1988)*. Braga: IEP-UM.
- LUC, Jean-Noel (1982). *La Petite Enfance e L'école – XIX-XX Siècles*. Paris: Ed. ECONOMICA.
- MAGALHÃES, Justino (1997). Um contributo para a História da Educação de Infância em Portugal. In M. Pinto e M. Sarmento (Orgs.), *As Crianças – Contextos e Identidades*. Braga: CESC-UM, pp. 115-145.

- MARQUES, R. (1988). *A Escola e os Pais: como Colaborar?*. Lisboa: Textos Editora.
- MARQUES, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições ASA.
- MARQUES, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- PALOS, Ana Cristina (2002). Ir lá para quê? Concepções e práticas de relação entre famílias e jardins-de-infância. In J. A. Lima (org), *Pais e Professores, Um Desafio à Cooperação*, Porto: Edições ASA, pp. 211-249.
- PERRENOUD (1987). Le 'Go-Between: entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message. In P. Perrenoud et C. Montandon (1987). *Entre Parents et enseignants : un Dialogue Impossible?* Berne: Peter Lang.
- PERRENOUD, Philippe & MONTANDON, Cléopatre (1987). *Entre Parents et Enseignants: un Dialogue Impossible?* Berne: Peter Lang (publicado em português em 2001, *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível*. Oeiras: Celta Editora).
- SARMENTO, Teresa (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: IIE.
- SARMENTO, Teresa & MARQUES, Joaquim, et al (2002). *A Escola e os Pais*. Braga: CESC-UM.
- SILVA, Pedro (1994). Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994: duas décadas, um balanço. *Inovação*, vol.7, nº3, pp. 307-355.
- SILVA, Pedro (1996). Pais-Professores: uma relação em que uns são mais iguais do que outros? *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 6, pp. 179-190.
- SILVA, Pedro (1999). Escola-Família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº11, pp. 83-108.
- SILVA, Pedro (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980: Uma Década de Transição*. Porto: Ed. Afrontamento.
- VILLAS-BOAS, Maria Adelina (2001). *Escola e Família – Uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

Legislação referida

- Lei 7/77, de 1 de Fevereiro – Reconhecimento da existência do associativismo de pais de alunos do ensino secundário e a possibilidade de intervenção na definição de políticas educativas.
- Decreto-Lei 315/84, de 28 de Setembro – Alargamento da possibilidade de todos os encarregados de educação se organizarem em Associações de Pais, independentemente dos graus ou modalidades de ensino frequentados pelos seus filhos ou educandos.

RE-THINKING: INTERACTION SCHOOL-FAMILY**Abstract**

The family in Portugal has always been a central value. In general terms, children's education was almost granted by family unit. The socio-economical-cultural development produced multiple changes, which principally affected the family's structure level and education perspectives; it brought the problematic of education as a public action, to be promoted by the various educative agents. This passage from private world's education to the public one had significant progresses but also backward steps, mainly because of the difficulties of each group to take certain position and the questions about advantages on education's continuity for children, parents and teachers. Hence the importance of the interaction between school-family gained space in different spheres, such as educative experiences, legislative terms or either in research development and scientific credibility. The aim of this article is to give a brief historical analysis about school-family interaction, gradually focused in some specific questions related to this topic, such as power's manage between elements which define themselves as co-workers: the institutional development and the participation of children in collaborative process. In this perspective, taking into account a scientific research developed in Instituto de Estudos da Criança (IEC) — University of Minho, located in the field of childhood and primary education — 1st. Level, we will try to present some of the main points that have been encountered and to raise new questions to reflect and act in this area.

EN REPENSANT L'INTERACTION ENTRE L'ÉCOLE ET LA FAMILLE**Résumé**

Au Portugal, la famille est perçue comme un valeur central à qui a été toujours déléguée la responsabilité presque exclusive de l'éducation des petits enfants. Le développement socio-économique et culturel, avec tous les changements qu'il a produit, notamment au niveau des structures familiales et des perspectives éducatives, a introduit la problématique de l'éducation comme une action publique qui doit être prise en compte par les divers agents éducatives. Dans ce texte, on commence à partir d'une brève analyse historique sur les fondements de cette interaction, en focalisant progressivement quelques unes des questions actuelles de cette même problématique, telle que la gestion de pouvoir entre éléments qui se définissent comme partenaires, le développement de l'institutionnalisation et la participation des enfants dans les procès éducatives. Dans cette perspective, à partir de l'analyse sur l'investigation développée par le IEC — Universidade do Minho, chargée de l'éducation de l'enfant et de l'enseignement élémentaire — 1^o cycle — on cherchera à présenter quelques lignes conductrices et à partir de celles la soulever de nouvelles questions génératrices de réflexions et d'actions autour du même sujet.

Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos

Suely Mascarenhas & Leandro S. Almeida
Universidade do Minho, Portugal

Alfonso Barca
Universidade de A Coruña, Espanha

Resumo

Este artigo analisa a relação entre as atribuições causais e o rendimento académico, apreciando como tais atribuições se diferenciam de acordo com o nível de escolaridade dos pais e o género dos alunos. Para a avaliação das atribuições causais recorreremos à escala "Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais" (Barca, 2000) e a uma amostra de 1.144 alunos de escolas públicas e privadas do Ensino Médio do Estado de Rondônia (Amazônia, Brasil). Os resultados sugerem que, na generalidade das atribuições causais, os alunos não se diferenciam de forma estatisticamente significativa considerando o seu rendimento académico. A larga maioria dos alunos valoriza as próprias capacidades e o esforço (atribuições internas) para explicarem os seus bons resultados escolares, associando os fracos resultados escolares à falta de sorte ou aos professores (atribuições externas). Mesmo assim, os alunos de mais fraco rendimento justificam, em maior percentagem, o seu bom desempenho escolar recorrendo à sorte e à facilidade dos exames, recorrendo também mais frequentemente à falta de capacidade para explicarem os seus fracos resultados escolares. As atribuições causais não se diferenciam segundo o género dos alunos, muito embora a atribuição dos fracos resultados escolares à falta de capacidade é mais frequente nos rapazes cujos pais possuem baixas habilitações académicas. Por último, a atribuição dos bons resultados escolares ao esforço, ou os baixos resultados à falta de esforço, é mais frequente junto dos alunos cujos pais possuem níveis mais elevados de escolaridade.

1. Introdução

As pessoas buscam explicações para os seus êxitos ou fracassos no desempenho. Esta situação está particularmente presente na escola dada a frequência das avaliações e das oportunidades de confronto dos alunos com os objectivos curriculares traçados ou com os desempenhos dos seus pares. No quadro da teoria da atribuição (Weiner, 1979), defende-se que as atribuições causais do sucesso e insucesso são da maior importância para a compreensão dos comportamentos de realização, em particular o próprio êxito ou fracasso dos alunos (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003; González & Tourón, 1994; Valle, Núñez, Rodríguez & González-Pumariega, 2002; Weiner, 1985, 1990).

No processo atribucional dos resultados atingidos, o aluno, em função da história pessoal e do auto-conceito, pode recorrer a causas externas (sorte, dificuldade das tarefas, ...) ou internas (capacidade, esforço, ...) para explicar os seus bons e fracos desempenhos (Barca, 2000; Barca & Mascarenhas, 2005; Barca & Peralbo, 2002; Barreiro, 1998; Barros, 1997; Mascarenhas, 2004). No quadro 1 descrevemos a tipologia de atribuições em função da sua origem interna ou externa, do seu maior ou menor controlo e da sua maior ou menor estabilidade no tempo, explicitando os sentimentos associados.

Quadro 1 - Atribuições causais e reacções afectivas face ao êxito e ao fracasso (in Valle *et al.*, 2002, p. 131)

| Atribuição causal | Reacções afectivas face ao êxito | Reacções afectivas face ao fracasso |
|--|---|--|
| Causa interna, estável e incontrolável: capacidade. | Sentimento de competência, confiança em si mesmo, orgulho e satisfação. Altas expectativas de êxito futuro. Responsabilidade diante do êxito. | Sentimento de incompetência, perda da confiança em si mesmo. Baixas expectativas para o futuro. Responsabilidade diante do fracasso. |
| Causa interna, instável e controlável: esforço. | Orgulho e satisfação. Responsabilidade diante do êxito. Sentimento de controlo. | Culpabilidade. Responsabilidade diante do fracasso. Sentimentos de controlo e expectativas de prevenir o fracasso futuro. |
| Causa externa, instável e incontrolável: sorte. | Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do êxito. | Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do fracasso. |
| Causa controlada por outros: professor, por exemplo. | Gratuidade. | Conformidade, ira, raiva. |

A relação encontrada entre atribuições causais e rendimento escolar tem sido alvo de várias explicações. Para a generalidade dos autores, as atribuições condicionam a motivação dos alunos e, logicamente, o seu grau de esforço e de persistência nas aprendizagens. Um padrão atribucional pouco adaptado, por exemplo atribuir os resultados escolares negativos a factores internos e estáveis, ou os resultados positivos a factores externos e instáveis, leva o aluno a duvidar das próprias capacidades para melhorar o seu rendimento e a considerar os seus esforços inúteis. Como consequência, emergem sentimentos de frustração, desmotivação e baixa auto-estima (Barca, 2000; Barca & Peralbo, 2002; Barros, 1997; Barros, Barros & Neto, 1988; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, García, González, Cabanach, & Valle, 2000; Mascarenhas, 2004; Seligman, 1990), podendo os alunos, numa lógica defensiva, escolherem as tarefas menos exigentes e desafiantes (Barros, 1997; Lemos, Soares & Almeida, 2000). Acrescenta a literatura que os alunos que recorrem a factores externos para explicar os seus resultados escolares tendem a desenvolver um enfoque superficial de aprendizagem, ao mesmo tempo que, quando os melhores alunos associam os seus sucessos à capacidade e esforço, tendem a desenvolver abordagens mais profundas de aprendizagem e comportamentos mais auto-regulados (Barca, 2000; Barca & Mascarenhas, 2005; Barca & Peralbo, 2002; González & Tourón, 1994; Mascarenhas, 2004).

Neste artigo, a par da relação entre atribuições causais e rendimento escolar, pretendemos analisar como as atribuições se diferenciam consoante a escolaridade dos pais e o género dos alunos. Sendo as atribuições causais inferências contextuais acerca das condutas e desempenhos pessoais, antecipamos a influência dos pais nesse processo. Pelo menos na infância, os pais exercem uma influência importante no desenvolvimento das percepções pessoais de competência e nos padrões atribucionais (Barca & Peralbo, 2002; Carvalho, 2000; Fontaine, 1988; García & Sánchez, 2005; González-Pienda, Pérez, Álvarez, González-Pumariega, Rocés, González, Muñoz & Bernardo, 2002; Mascarenhas, 2004), podendo essa influência estar associada às habilitações académicas dos pais (Peralbo & Fernández, 2003). Os pais que acreditam nas capacidades dos seus filhos estimulam e apoiam a resolução autónoma das tarefas e dificuldades (García, 2003; García & Sánchez, 2005; Peralbo & Fernández, 2003). Progressivamente, ou à medida

que crescem, as crianças tendem a atribuir menos responsabilidade ao poder dos outros e a assumir maior responsabilidade pessoal pelos seus desempenhos (Barros & Barros, 1993; Barros, Neto & Barros, 1992).

Por sua vez, as diferenças segundo o género são alvo de algum desencontro entre os autores. A par dos estudos que não encontraram tais diferenças (Barca & Peralbo, 2002; Barros, Neto & Barros, 1992; Mascarenhas, 2004), outros apresentam valores discrepantes. Para alguns autores, as alunas assumem maior responsabilidade pelos seus sucessos e insucessos quando comparadas com os colegas do sexo masculino, parecendo isso significar que as alunas confiam mais na sua habilidade e no seu esforço (Docampo, 2002). Contudo, noutros estudos, os rapazes parecem atribuir, numa maior percentagem, o seu alto rendimento à capacidade, enquanto as alunas atribuem o seu alto rendimento ao esforço, como aliás atribuem o fraco rendimento à falta de esforço e de capacidade ou aos professores (Barca & Peralva, 2002; Bar-Tal, 1977; Saavedra, Taveira & Rosário, 2004).

Tomando, neste estudo, uma amostra de alunos brasileiros do ensino médio, pretendemos verificar como o seu rendimento escolar reflecte os seus estilos atribucionais, e como estes se encontram associados às habilitações escolares dos pais e ao género dos alunos.

2. Método

2.1. Amostra

A amostra foi seleccionada de forma aleatória, com estratificação prévia segundo o ano escolar e o género, sendo constituída por 1144 alunos de escolas da rede pública (78,2%) e privada (21,8%), de centros urbanos e rurais de Rondônia (Brasil). As idades oscilaram entre os 13 e 19 anos, registando-se 647 rapazes (56,6%) e 497 raparigas (43,5%). Na escala de 1 a 10 valores, 71 alunos (6,2%) têm classificação igual ou inferior a 4 valores, 100 alunos (8,7%) classificações entre 5 e 6 valores, 787 alunos (68,8%) classificações entre 7 e 8 valores, e 182 alunos (15,9%) classificações iguais ou superiores a 9 valores. Finalmente, tomando as habilitações escolares dos pais dos alunos (optando-se sempre pela habilitação mais alta de um dos pais), formámos quatro grupos: pais sem escolaridade (16,5%), pais com a

escolaridade básica (31,1%), pais com habilitações a nível do ensino secundário (31,6%) e pais com formação a nível do ensino superior (20,5%).

2.2. Instrumentos

Foi aplicada a escala de "Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais" (AACM — Barca, 2000). Esta escala é constituída por 24 itens, num formato *likert* de cinco pontos, repartidos por sete tipos de atribuições: Atribuição do alto rendimento à capacidade; Atribuição do alto rendimento académico à sorte; Atribuição do baixo rendimento ao fraco esforço; Atribuição do baixo rendimento aos professores; Atribuição do baixo rendimento à baixa capacidade; Atribuição do alto rendimento ao esforço; e Atribuição do alto rendimento à facilidade das matérias. Previamente foram realizados alguns estudos de tradução, adaptação e validação da AACM à população estudantil brasileira (Mascarenhas, 2004).

2.3. Procedimento

Os alunos responderam à escala AACM recorrendo-se a aulas cedidas pelos professores. Os alunos eram informados que, na escala em questão, não existiam respostas certas ou erradas, sendo garantida a confidencialidade dos resultados. Os dados foram analisados com a versão 12.0 do SPSS.

3. Resultados

Em primeiro lugar, analisámos a relação entre os estilos atribucionais e o desempenho escolar dos alunos. No quadro 2 indicamos os valores da média e do desvio-padrão (entre parêntesis) considerando as pontuações dos alunos nas sete dimensões atribucionais em função do seu rendimento académico. Em virtude do número de itens não ser igual nas sete subescalas, e para facilitar a análise comparativa dos resultados, optou-se por calcular uma média por subescala dividindo as pontuações finais pelo número de itens (escala de 1 a 5 pontos). Por outro lado, lembrando que as classificações escolares no Brasil recorrem a uma escala de 1 a 10 valores, formámos quatro grupos de alunos segundo o seu rendimento médio: Grupo 1, ou seja alunos com classificação igual ou inferior a 4 valores; Grupo 2 tomando os

alunos com médias de 5 a 6 valores; Grupo 3 formado pelos alunos com médias de 7 a 8 valores; e Grupo 4 reunindo os alunos com média escolar igual ou superior a 9 valores.

Quadro 2 - Atribuições causais do bom e baixo rendimento de acordo com as classificações escolares dos alunos

| Dimensões | Grupo 1 (n=71) | Grupo 2 (n=100) | Grupo 3 (n=787) | Grupo 4 (n=182) |
|--|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Bom rendimento à boa sorte | 2,74 (.81) | 3,00 (.82) | 2,72 (.81) | 2,87 (.72) |
| Bom rendimento à capacidade | 4,04 (.84) | 3,88 (.88) | 3,97 (.76) | 4,04 (.76) |
| Bom rendimento ao esforço | 3,99 (.87) | 3,99 (.77) | 4,03 (.73) | 3,98 (.85) |
| Bom rendimento à facilidade das matérias | 2,72 (.89) | 3,10 (.97) | 2,74 (.86) | 2,74 (.91) |
| Baixo rendimento à baixa capacidade | 2,98 (.90) | 3,03 (.90) | 2,84 (.88) | 2,67 (.87) |
| Baixo rendimento ao pouco esforço | 3,61 (.88) | 3,56 (.82) | 3,69 (.86) | 3,69 (.80) |
| Baixo rendimento à sorte e aos professores | 2,89 (.80) | 2,89 (.62) | 2,74 (.67) | 2,71 (.60) |

Tomando os resultados nas sete dimensões das atribuições pelos quatro grupos de alunos, verificamos uma não diferenciação nas médias atingidas na atribuição dos bons resultados acadêmicos à capacidade e ao esforço, assim como na atribuição dos fracos desempenhos acadêmicos à falta de esforço ou à sorte e professores. Assim, estes alunos, pelo menos chegados à adolescência, são mais internos que externos na interpretação do seu rendimento, assumindo nomeadamente os seus bons resultados escolares como decorrentes da capacidade e do esforço, ou atribuindo os fracos desempenhos à falta de esforço.

Analisando as discrepâncias nas médias nas dimensões atribucionais, segundo o rendimento escolar dos alunos, observam-se diferenças estatisticamente significativas em três das sete subescalas. Uma primeira diferença ocorre na atribuição do bom desempenho à sorte ($F=4.182$; $p<.01$), verificando-se um contraste estatisticamente significativo confrontando os alunos do Grupo 2 face aos colegas do Grupo 3 e Grupo 4. Idêntica diferença ocorre na atribuição do bom desempenho à facilidade das tarefas escolares ($F=4.978$; $p<.01$), sendo aqui as diferenças estatisticamente significativas quando confrontamos o Grupo 2 com os três grupos restantes. Finalmente,

uma nova diferença nas médias ocorre na atribuição do fraco desempenho à falta de capacidade ($F=4.482$; $p<.01$). De novo, aqui, observam-se contrastes estatisticamente significativos na comparação do Grupo 2 com os Grupos 3 e 4. Deste conjunto de diferenças infere-se que os alunos do Grupo 2 (alunos no limiar de um aproveitamento positivo ou negativo), face aos colegas com melhor rendimento escolar (alunos do Grupo 3 e 4), apresentam atribuições mais externas que internas quando obtêm melhores resultados (recurso à sorte e à facilidade das tarefas), ao mesmo tempo que se penalizam quando os seus resultados escolares são baixos (recurso à falta de capacidade). Interessante, ainda, que os alunos do Grupo 2 atribuem mais frequentemente os bons resultados que possam obter à facilidade das tarefas que os colegas do Grupo 1, podendo significar que este último grupo de alunos poderá estar já numa situação académica pautada pelo abandono e com extremas dificuldades em acreditar em hipotéticos bons resultados na escola.

Avançando para uma análise das atribuições segundo o género e as habilitações escolares dos pais, descrevemos no quadro 3 as médias e desvios-padrão dos resultados dos alunos nas sete dimensões causais da AACM, combinando as duas variáveis.

Numa apreciação do significado estatístico das discrepâncias que se observam nas médias, procedemos a uma análise de variância (Manova: 4×2). Para a maioria das subescalas não se observam diferenças com significado estatístico tomando os efeitos de interacção ou efeitos principais do género e habilitações académicas dos pais. Mesmo assim, observa-se um único efeito significativo da interacção das habilitações dos pais e do sexo dos alunos na subescala de atribuição dos fracos resultados à capacidade ($F=3,079$; $p<.05$), de acordo com gráfico 1.

Quadro 3 - Resultado na escala AACM segundo o género e a escolaridade dos pais

| Escolaridade dos pais | Dimensões atribucionais | Género Masculino | | | Género Feminino | | |
|-----------------------|--|------------------|------|-----|-----------------|------|------|
| | | N | M | DP | N | M | DP |
| Sem estudos | Bom rendimento à boa sorte | 117 | 2,80 | ,70 | 72 | 2,74 | ,91 |
| | Bom rendimento à capacidade | 117 | 3,69 | ,79 | 72 | 3,68 | ,78 |
| | Bom rendimento ao esforço | 117 | 3,67 | ,83 | 72 | 3,76 | 1,02 |
| | Bom rendimento à facilidade das matérias | 117 | 2,81 | ,86 | 72 | 2,86 | ,78 |
| | Baixo rendimento à baixa capacidade | 117 | 2,85 | ,87 | 72 | 2,90 | ,89 |
| | Baixo rendimento ao pouco esforço | 117 | 3,55 | ,84 | 72 | 3,50 | ,91 |
| | Baixo rendimento à sorte e aos professores | 117 | 2,79 | ,62 | 72 | 2,85 | ,55 |
| Ensino fundamental | Bom rendimento à boa sorte | 208 | 2,72 | ,62 | 147 | 2,66 | ,63 |
| | Bom rendimento à capacidade | 208 | 3,84 | ,71 | 147 | 3,97 | ,76 |
| | Bom rendimento ao esforço | 208 | 3,99 | ,75 | 147 | 4,00 | ,82 |
| | Bom rendimento à facilidade das matérias | 208 | 2,78 | ,81 | 147 | 2,70 | ,86 |
| | Baixo rendimento à baixa capacidade | 208 | 2,94 | ,82 | 147 | 2,71 | ,87 |
| | Baixo rendimento ao pouco esforço | 208 | 3,64 | ,85 | 147 | 3,59 | ,89 |
| | Baixo rendimento à sorte e aos professores | 208 | 2,75 | ,67 | 147 | 2,76 | ,70 |
| Ensino médio | Bom rendimento à boa sorte | 198 | 2,69 | ,62 | 164 | 2,82 | ,78 |
| | Bom rendimento à capacidade | 198 | 3,93 | ,80 | 164 | 4,06 | ,74 |
| | Bom rendimento ao esforço | 198 | 4,09 | ,73 | 164 | 4,07 | ,75 |
| | Bom rendimento à facilidade das matérias | 198 | 2,76 | ,90 | 164 | 2,83 | ,81 |
| | Baixo rendimento à baixa capacidade | 198 | 2,77 | ,87 | 164 | 2,85 | ,92 |
| | Baixo rendimento ao pouco esforço | 198 | 3,82 | ,84 | 164 | 3,81 | ,85 |
| | Baixo rendimento à sorte e aos professores | 198 | 2,68 | ,68 | 164 | 2,75 | ,65 |
| Ensino superior | Bom rendimento à boa sorte | 123 | 2,78 | ,79 | 111 | 2,73 | ,79 |
| | Bom rendimento à capacidade | 123 | 4,04 | ,79 | 111 | 4,02 | ,88 |
| | Bom rendimento ao esforço | 123 | 4,09 | ,85 | 111 | 4,10 | ,76 |
| | Bom rendimento à facilidade das matérias | 123 | 2,67 | ,93 | 111 | 2,61 | ,94 |
| | Baixo rendimento à baixa capacidade | 123 | 2,74 | ,95 | 111 | 2,90 | ,90 |
| | Baixo rendimento ao pouco esforço | 123 | 3,77 | ,89 | 111 | 3,82 | ,78 |
| | Baixo rendimento à sorte e aos professores | 123 | 2,74 | ,70 | 111 | 2,79 | ,64 |

Através dos resultados ilustrados no Gráfico 1, inferimos que os alunos cujos pais possuem menos habilitações escolares tendem a atribuir os seus fracos resultados escolares à falta de capacidade, o que já não ocorre junto dos demais rapazes cujos pais possuem habilitações escolares ao nível do ensino secundário e do ensino superior. Em sentido inverso, as alunas mostram mais esse estilo atribucional quando os pais possuem níveis de escolaridade superiores, ou, então, não possuem habilitações literárias, havendo uma frequência mais reduzida ou intensidade deste estilo atribucional junto das alunas cujos pais apenas possuem a escolaridade básica.

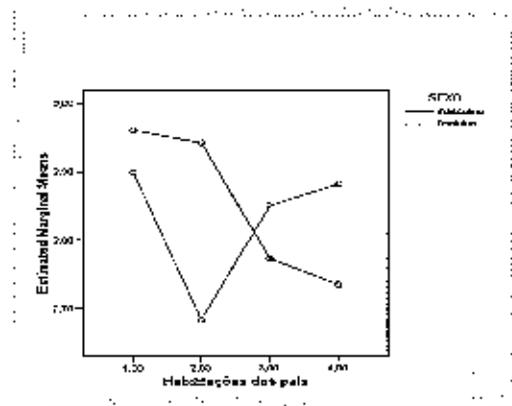


Gráfico 1 - Efeito de interação entre habilitações escolares dos pais e género dos alunos na atribuição dos fracos resultados à capacidade

Por outro lado, e em termos de efeitos principais, não aparece qualquer efeito significativo reportado ao género dos alunos nas demais subescalas, observando-se um efeito das habilitações dos pais na subescala de atribuição dos bons desempenhos escolares ao esforço ($F=3,921$; $p<.01$). Através de um teste de contrastes, verifica-se que os alunos cujos pais não possuem qualquer escolarização apresentam este estilo atribucional numa menor frequência ou intensidade face aos colegas cujos pais apresentam escolaridade secundária e superior. Neste sentido, podemos afirmar que a atribuição dos bons resultados escolares ao próprio trabalho do aluno se encontra mais generalizada junto dos alunos cujos pais possuem índices superiores de escolarização.

Também na subescala de atribuição do baixo rendimento ao pouco esforço se encontra uma diferença estatisticamente significativa tomando os quatro grupos de alunos em função das habilitações escolares dos pais ($F=2,635$; $p<.05$). Em termos de contrastes, a diferença apenas assume significado estatístico quando tomamos os dois grupos de alunos mais diferenciados em termos de habilitações dos pais. Os alunos cujos pais possuem maior escolaridade (ensino superior), face aos colegas cujos pais não possuem habilitações escolares, tendem a atribuir mais os seus fracos desempenhos à falta de esforço. A atribuição dos fracos resultados escolares

ao pouco trabalho ou esforço é, assim, mais frequente junto dos alunos cujos pais possuem níveis superiores de escolaridade (os alunos cujos pais possuem menos habilitações escolares atribuem mais os seus fracassos escolares à falta de capacidade e à falta de sorte ou aos professores comparativamente aos colegas cujos pais são mais escolarizados, mesmo que tais diferenças nas médias não atinjam significado estatístico, cf. quadro 3).

4. Discussão e conclusões

Analisando as relações entre padrões atribucionais e o rendimento escolar dos alunos, considerando aqui quatro níveis de rendimento, podemos afirmar uma relativa homogeneidade nos valores obtidos. Nalgumas das dimensões atribucionais os quatro grupos de alunos não se diferenciam de forma estatisticamente significativa. Mais concretamente, os quatro grupos de alunos tendem a valorizar as próprias capacidades e o esforço para explicarem os bons resultados que obtenham na escola. Estamos, pois, face a atribuições internas ou razões pessoais na explicação do bom desempenho escolar. Também não se observa nestes quatro grupos de alunos uma tendência a justificar os fracos resultados escolares recorrendo a atribuições externas, como seja a falta de sorte ou a fraca qualidade dos professores. Estes dados parecem contrariar alguma tendência na investigação para associar padrões atribucionais e rendimento escolar dos alunos (Barros, 1997; Barca & Peralbo, 2002; González-Piñeda *et al.*, 2002; Mascarenhas, 2004).

De qualquer modo, os alunos de mais fraco rendimento, e em particular o grupo de alunos que se situa no limiar de um aproveitamento positivo ou negativo, tende a atribuir mais frequentemente o seu bom desempenho escolar à sorte e à facilidade das tarefas (exames), por comparação com os colegas com níveis superiores de aproveitamento. Por sua vez, a atribuição dos fracos resultados escolares à falta de capacidade é também mais frequente junto dos alunos de rendimento naquele limiar intermédio face aos colegas com melhor rendimento académico. Assim, os alunos mais periclitantes no seu rendimento escolar tendem a explicar externamente os bons resultados que obtenham (sorte, professores, facilidade das tarefas) e recorrem a atribuições internas (falta de capacidade) para explicar os fracos desempenhos. Por este facto, diremos que este

subgrupo de alunos, em particular, apresenta padrões atribucionais disfuncionais para a sua auto-estima e para o sucesso nas suas aprendizagens, o que também tem sido encontrado noutros estudos (Barca & Peralbo, 2002; Barros, Barros & Neto, 1998; Mascarenhas, 2004).

Olhando aos padrões atribucionais de acordo com o género dos alunos, praticamente em nenhum caso se assiste a diferenças nas médias das pontuações com significado estatístico. Apenas na atribuição dos fracos resultados escolares à falta de capacidade se observou um efeito de interacção combinando o género e as habilitações académicas dos pais. No caso concreto desta dimensão, esta atribuição é mais frequente junto das alunas com pais sem habilitações escolares ou com pais com níveis superiores de escolaridade (ensino secundário e superior). São as alunas cujos pais se ficaram pela escolaridade básica, aquelas que recorrem menos a este estilo atribucional para explicar os fracos resultados escolares. Nos rapazes, por seu lado, este estilo é menos frequente quando os pais possuem habilitações académicas superiores.

Os níveis de formação académica dos pais associam-se significativamente aos estilos atribucionais dos alunos quando se trata de explicar os bons resultados escolares através do esforço pessoal (atribuição mais frequente junto dos alunos cujos pais possuem índices de escolarização mais elevados) ou na explicação do baixo rendimento pela falta de esforço (mais frequente nos alunos com pais mais escolarizados). As habilitações escolares dos pais aparecem, pois, como variável importante na construção das percepções pessoais de competência, nas atribuições causais e no próprio rendimento escolar dos alunos (Mascarenhas, 2004; Peralbo & Fernández, 2003).

Em termos práticos, conhecendo-se o impacto das explicações que encontramos para os nossos desempenhos no estado de ânimo, auto-estima e persistência nas tarefas, podemos aceitar que algumas atribuições favorecem a motivação, o esforço e o orgulho pessoal, enquanto outras inibem o rendimento e promovem atitudes defensivas em termos escolares (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003; Docampo, 2002; Seligman, 1990; Sousa, 2004). Assim, importa que a relação e o *feedback* dos professores favoreçam uma reestruturação atribucional dos alunos de forma a favorecer a sua motivação, a sua persistência e a sua auto-estima nas tarefas de aprendizagem e de

realização escolar (Torre & Godoy, 2002). Como verificamos, os alunos mais fragilizados em termos de rendimento académico tendem a atribuir os seus eventuais sucessos a variáveis que lhes são externas e os seus insucessos a variáveis internas, mormente à falta de capacidade. Interessaria, nestes casos, ajudá-los a reportar ao maior ou menor esforço e à qualidade dos seus comportamentos de aprendizagem e de estudo parte significativa dos seus resultados escolares. A forma como os professores organizam as aulas, a informação que passam aos alunos, os processos de avaliação ou a interação mantida na sala de aula moldam os estilos atribucionais dos alunos (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003; Barros, 1997).

Referências

- BARCA, Alfonso (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- BARCA, Alfonso & PERALBO, Manuel (2002). *Los Contextos de Aprendizaje y Desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Perspectivas de Intervención Psicoeducativa sobre el Fracaso Escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Informe final del Proyecto FEDER (1FD97-0283). Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- BARCA, Alfonso; PERALBO, Manuel & MUÑOZ, María Amália (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un estudio a partir de la subescala de Atribuciones Causales Multiatribucionales (EACM). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 8 (1), pp. 12-30.
- BARCA, Alfonso & MASCARENHAS, Suely A. (2005). *Aprendizagem Escolar. Atribuições Causais e Rendimento no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SADNM.
- BARREIRO, Felicidad F. (1998). Percepción causal do fracaso escolar em educación secundaria: Análise atribucional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2 (2), pp. 87-97.
- BARROS, António M. (1997). Atribuições causais e expectativas de controlo: Estudo com alunos do 7 e 9 anos na matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), pp. 25-47.
- BARROS, António M. & BARROS, José H. (1993). Desempenho na matemática: Atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, pp. 97-110.
- BARROS, António M.; BARROS, José H. & NETO, Félix (1988). Locus do controlo e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, pp. 57-69.
- BARROS, António M.; NETO, Félix & BARROS, José H. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), pp. 55-64.
- BAR-TAL, Daniel (1978). Attributional analysis of achievement-related behaviour. *Review of Educational Research*, 48, pp. 259-271.
- CARVALHO, Maria P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de género. *Cadernos de Pesquisa*, 110, pp. 143-155.
- DOCAMPO, Monica M. C. (2002). Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes. *Psicothema*, 14 (3), pp. 572-576.
- FONTAINE, Anne-Marie (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, pp. 13-30.
- GARCÍA, Reyes C. (2003). Família e enfoques de aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 8 (7), pp. 341-357.
- GARCIA, Júlia A. & SÁNCHEZ, José María R. (2005). Práticas educativas familiares e autoestima. *Psicothema*, 17 (1), pp. 76-82.
- GONZÁLEZ-PIENDA, Júlío A.; NÚÑEZ, José C.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, Soledad; ÁLVAREZ, Luis; ROCES, Cristina; GARCÍA, Marta; GONZÁLEZ, Paloma; CABANACH, Ramón G. & VALLE, António (2000). Auto-concepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con e sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), pp. 548-556.
- GONZÁLEZ-PIENDA, Júlío A.; NÚÑEZ, José C.; ÁLVAREZ, Luis; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, Soledad; ROCES, Cristina; GONZÁLEZ, Paloma; MUÑIZ, Roberto & BERNARDO, Ana (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, pp. 853-860.
- GONZÁLEZ, María del Carmen & TOURON, Javier (1994). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus Implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- LEMOS, Marina S.; SOARES, Isabel C. & ALMEIDA, Cristina (2000). Estratégias de motivação em adolescentes. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5 (1), pp. 41-55.
- MASCARENHAS, Suely A. N. (2004). *Avaliação dos Processos, Estilos e Abordagens de Aprendizagem dos Alunos do Ensino Médio do Estado de Rondônia, Brasil*. Tese doutoral. A Coruña: Universidade de A Coruña.
- PERALBO, Manuel V. & FERNÁNDEZ, María Luz A. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (7), pp. 309-322.
- SAAVEDRA, Luísa; TAVEIRA, Maria do Céu & ROSÁRIO, Pedro (2004). *Classe Social no Feminino: Percursos e (co)incidências*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (Relatório de investigação).
- SELIGMAN, Martin P. E. (1990). *Learned Optimism: How to Change your Mind and your Life*. London: Pocket Books.
- SOUSA, Elizabeth (2004). Atribuição causal: Da inferência à estratégia do comportamento. In Jorge Vala & Maria Benedita Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- TORRE, Carmelo R. & GODDY, António A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), pp. 444-449.
- VALLE, António A.; NÚÑEZ, José C.; RODRIGUEZ, Susana M. & GONZÁLEZ-PUMARIEGA, Soledad (2002). La motivación académica. In Júlio António A. González-Pienda & outros (Eds.), *Manual de Psicologia de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- WEINER, Bernard (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- WEINER, Bernard (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.
- WEINER, Bernard (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 616-622.

CAUSAL ATTRIBUTIONS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: ANALYSIS BY STUDENTS' PARENTS SCHOOL LEVEL AND GENDER

Abstract

This paper analyses the relationship between causal attributions and academic achievement, considering attributions by students' parents, school level, and gender. To evaluate causal attributions we use the scale "Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais" (Barca, 2000) and a sample of 1144 students from basic public and private schools of Rondonia State (Amazônia, Brazil). Results suggest that, students' causal attributions are not differentiated by school achievement. Most students use internal attributions (capacities and effort) to explain their good schools marks, using external attributions (luck or teachers) to explain bad school classifications. Even though, poorest achievement students justify, in large percentage, better marks by luck and facility of examinations, as well as low capacity to explain low school classifications. The causal attributions are not related to students' gender, but male students from parents with low academic certifications tend to justify low school marks by lack of capacity. Finally, to justify good and bad marks by effort, or lack of effort, is more frequent in the students from parents with high school levels.

ATTRIBUTIONS CAUSALES ET RENDEMENT ACADEMIQUE: ANALYSE SELON LE NIVEAU SCOLAIRE DES PARENTS ET LE SEXE DES ETUDIANTS

Résumé

Dans cet article nous présentons la relation entre les attributions causales et le rendement académique, en tenant compte du niveau scolaire des parents et le sexe des étudiants. Pour évaluer les attributions causales nous avons utilisé le questionnaire "Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais" (Barca, 2000) et un échantillon représentatif de 1144 élèves fréquentant des institutions publiques et privées de l'enseignement basique de Rondônia (Amazônia, Brésil). Les résultats montrent que les élèves ne se différencient pas statistiquement dans leurs attributions en fonction de leur rendement scolaire. La plupart des élèves valorisent leurs efforts et capacités (causes internes) pour expliquer les bons résultats académiques, et associent le manque de chance ou les professeurs aux résultats les plus faibles (causes externes). Malgré ça, les élèves avec un plus faible rendement justifient, dans un pourcentage supérieur, quelques résultats positifs dus à la chance ou à la facilité des examens, ainsi comme ils mentionnent leur manque de capacité pour expliquer les mauvais résultats. Les attributions causales ne se différencient pas selon le sexe des élèves, bien que l'attribution de l'insuccès scolaire au manque de capacité soit plus fréquente chez les élèves de sexe masculin dont les parents ont un niveau d'aptitude académique plus bas. Finalement, l'attribution des bons résultats à l'effort ou des faibles résultats au manque d'effort, est plus fréquente auprès des élèves dont les parents ont un niveau plus élevé de scolarité.

O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados¹

Maria José D. Martins

Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal

Resumo

Neste artigo efectua-se uma revisão de literatura e uma reflexão teórica sobre o tema da violência escolar, bem como sobre todos os conceitos que com ela se podem relacionar, nomeadamente: a indisciplina, a conduta anti-social, a delinquência, os problemas de comportamento e o *bullying*. Clarificam-se e diferenciam-se os diferentes significados destes conceitos com vista a facilitar a sua operacionalização e relacionamento em futuras investigações.

1. Introdução

A violência escolar, a delinquência juvenil, a conduta anti-social, os problemas de comportamento na sala de aula e a indisciplina têm sido objecto de uma crescente preocupação nas sociedades industrializadas, em geral, e nos dois países da Península Ibérica, em particular. Manifestações dessa preocupação são visíveis na frequência com que o assunto é noticiado na imprensa (ver, por exemplo, notícias dos jornais: *Diário de Notícias* de 2 de Fevereiro e 14 de Junho de 2002; *Expresso* de 27 de Janeiro de 2001; *Público* de 1 de Março de 2002); objecto de programas televisivos; tema de debate entre docentes de vários níveis de ensino e de reivindicações, no sentido de uma maior eficácia das 'medidas educativas disciplinares' que permitam fazer face ao problema. Em Portugal, as estatísticas da Polícia de Segurança Pública (2002) relativas a denúncias sobre ocorrências nos estabelecimentos de ensino aumentaram nos últimos anos, isto é, do ano lectivo de 1999/2000 para o ano lectivo de 2000/2001, as participações

relativas quer a danos contra as pessoas, quer contra o património, ocorridas nas escolas aumentaram, pese embora o incentivo à participação, tanto pelo Ministério da Educação, como pela própria polícia; ressalva-se, contudo, que nem todas as ocorrências listadas nestas estatísticas são da responsabilidade de elementos da comunidade educativa, embora estes estejam sempre nelas envolvidos enquanto vítimas. As estatísticas do Ministério da Justiça apontam também no sentido de um aumento da delinquência juvenil nos últimos anos (ver Fonseca, 2000). Embora este aumento não se compare com o verificado na sociedade norte-americana (quer em quantidade, quer na natureza), onde o homicídio é actualmente uma das principais causas de morte de adolescentes e jovens adultos do sexo masculino (ver Coie & Dodge, 1998), não deixa por isso de ser um indicador a ter em conta, quando se pensa na investigação a desenvolver e nas medidas preventivas a implementar proximamente.

Assim, em paralelo e na sequência dos estudos mais tradicionais sobre delinquência juvenil e conduta anti-social, assistiu-se, nas últimas três décadas, ao desenvolvimento de um tipo de investigação e de programas de intervenção sobre agressividade entre pares em contexto escolar (ver Olweus, 1995, 1997), em particular sobre o fenómeno de *bullying*, termo que foi vulgarizado pela literatura anglo-saxónica (ver Smith & Sharp, 1995) e que se refere às condutas agressivas entre pares, nas quais um grupo de alunos ou um aluno de força superior vitimiza um outro aluno indefeso (ver Olweus, 1995; 1997; Smith & Sharp, 1995).

Neste artigo propomo-nos definir, clarificar e diferenciar vários conceitos relacionados com a controversa expressão de 'violência escolar' privilegiando uma perspectiva essencialmente psicológica.

2. Conduta anti-social e tipos de condutas agressivas

Loeber & Hay (1997, p. 373) definem conduta anti-social ou agressiva como "aquela que inflige dano físico ou psicológico ao outro; e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infracção às leis vigentes". Coie & Dodge (1998, p. 781) salientam ainda, por oposição aos autores precedentes, o papel da intenção subjacente a esse dano como um aspecto importante a levar em consideração na definição. Loeber & Hay

(1997) distinguem também 'actos de agressão menor' e 'actos de violência' consoante o grau de gravidade das consequências da conduta anti-social.

Alguns autores (ver Coie & Dodge, 1998, Diaz-Aguado, 1996b) sugerem que se diferencie ainda dois subtipos de violência ou agressão: a violência reactiva ou expressiva e a violência instrumental ou proactiva. A violência reactiva é desencadeada pelas condições que a antecedem, isto é, surge como uma explosão emocional, um nível de tensão e críspação elevados que ultrapassam a capacidade da pessoa para enfrentar o evento social de outra forma; enquanto que a violência instrumental ou proactiva é desencadeada pela perspectiva dos resultados que o indivíduo espera obter, isto é, utiliza-se para se conseguir um determinado resultado. Os indivíduos que utilizam este tipo de violência tendem a justificá-la, dando-lhe uma aparência legítima. É ainda possível identificar indivíduos que utilizam mais a violência reactiva, outros que recorrem mais à violência proactiva e ainda alguns em que estão as duas presentes. Esta diferenciação pode conduzir-nos a formas diferenciadas de intervenção, eventualmente mais eficaz segundo os casos. No primeiro caso, seria ao nível do controle emocional, da auto-regulação dos impulsos que pareceria mais adequado actuar, enquanto que, no segundo caso, seria ao nível da representação cognitiva sobre conflito interpessoal e da diferenciação e modificação de estratégias para alcançar determinados objectivos (ver Coie & Dodge, 1998, p. 784; Diaz-Aguado, 1996b, p. 59).

A ideia de que violência gera mais violência é amplamente confirmada pela investigação (ver Coie & Dodge, 1998; Diaz-Aguado & Arias, 1995) na medida em que "conviver com a violência aumenta o risco de a vir a exercer ou de converter-se numa sua vítima, especialmente quando a exposição se produz em momentos de especial vulnerabilidade como a infância e a adolescência" (Diaz-Aguado, 1996b, p. 59).

3. Indisciplina

A violência e a conduta anti-social não se confundem necessariamente com o conceito de indisciplina. Amado (2000, p. 7) e Estrela & Amado (2000, pp. 251-252) propõem que se considere a questão da indisciplina em três níveis distintos, que permitirão situar melhor o problema da violência escolar. Assim, os níveis ou categorias a considerar seriam:

"Primeiro nível — abarca os desvios às regras de produção, a que é imputado um carácter disruptivo, em virtude da perturbação que causam ao bom funcionamento da aula", aqui nos parece que se poderiam incluir, a título de exemplo, todas as situações de ruído de fundo no momento das explicações do professor, silêncios quando a participação do aluno é solicitada, realizar outras actividades paralelas para além das tarefas solicitadas pelo professor, (daqui se podendo excluir, aparentemente, a delinquência e a conduta anti-social persistente); "Segundo nível — conflitos inter-pares, que abrange os incidentes que traduzem essencialmente, um disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos (parceiros de turma e não só), podendo manifestar-se em comportamentos de alguma agressividade e violência (extorsão de bens, violência física ou verbal, intimidação sexual, roubo e vandalismo), e atingindo por vezes, contornos de gravidade de actos delinquentes, portanto, do foro legal". Neste nível, poderíamos pois situar as condutas de *bullying* de diferentes graus de gravidade; "Terceiro nível — conflitos na relação professor aluno, que inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos), abrangendo, também, a manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes (e outros funcionários) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola; as circunstâncias e a gravidade de tais comportamentos ditarão a necessidade de passar ou não do foro escolar e institucional, para o foro judicial" (Amado, 2000, p. 7).

4. Delinquência juvenil

A expressão 'delinquência juvenil' tem, geralmente, uma conotação jurídica e designa os actos cometidos por um indivíduo abaixo da idade de responsabilidade criminal, isto é, que infringem as leis estabelecidas. Esta designação, embora relacionada com a conduta anti-social, porque a primeira pressupõe em geral esta última, pode dela diferenciar-se, na medida em que sob a designação de conduta anti-social se incluem os comportamentos que desrespeitam os outros e violam as normas de uma determinada comunidade, sem necessariamente infringirem as leis vigentes, manifestando-se de forma diferente, consoante se trate de crianças, adolescentes, ou adultos (ver Fonseca, 2000, pp. 9-12).

Weiner (1995) considera que, do ponto de vista da sua gravidade, os actos delinquentes podem ser graves (contra pessoas ou bens, como assaltos e roubos), constituir pequenos delitos (como vandalismo, actuação desordeira), ou respeitar apenas ao estatuto dos jovens por serem menores (por exemplo, fugir de casa). O mesmo autor sugere ainda que os estudos clínicos e a investigação permitem classificar os jovens delinquentes em quatro grandes tipos, a saber: "os delinquentes socializados que apresentam pouca perturbação psicológica mas que se envolvem em actos anti-sociais, enquanto membros reputados de uma subcultura delinvente" que pertencem ao tipo mais frequente, e actuando sempre em grupo ou em gangs; "os delinquentes caracterológicos nos quais a conduta anti-social deriva de um estilo de personalidade cronicamente centrado em si próprio, explorador e sem consideração pelo outro", um tipo pouco frequente talvez precursor da psicopatia no adulto; "os delinquentes neuróticos que se portam mal como uma expressão sintomática de necessidades e preocupações subjacentes; e os delinquentes psicóticos ou neuropsicológicos, cuja transgressão da lei resulta de substanciais deficiências de raciocínio, do controlo dos impulsos e de outras funções integradoras da personalidade" (Weiner, 1995, p. 312).

5. Distúrbio de conduta

Outro conceito comum na literatura sobre o tema é o de 'distúrbio de conduta ou de comportamento' tal como utilizado no quadro das classificações psiquiátricas, como é o sistema de diagnóstico e classificação da Associação Americana de Psiquiatria (ver DSM IV, 1994, pp. 89-91). Nesse contexto, o termo 'distúrbio ou perturbação do comportamento' é aplicado aos indivíduos mais do que aos seus actos e é considerado como reflexo do diagnóstico de um síndrome (conjunto de sintomas) que se aplica a crianças e a adolescentes. O distúrbio de comportamento é diagnosticado a partir de ocorrência e frequência dos problemas de comportamento exibidos por uma criança ou adolescente num dado período de tempo, considerando-se, em geral, necessária a presença de três ou mais sintomas durante um período de seis meses para se fazer um diagnóstico (ver Cote & Dodge, 1998; DSM-IV, 1994). O referido sistema inclui quatro grupos de comportamentos, a saber: "agressão contra pessoas e animais (e.g., começa frequentemente lutas físicas, exhibe crueldade para com pessoas e animais); destruição de

propriedade (e.g., provocar incêndios propositadamente); mentira e roubo (e.g., arrombar automóveis, roubar objectos de valor sem enfrentar a vítima); e transgressões graves de regras (e.g., foge de casa; falta sistematicamente à escola antes dos 13 anos)" (DSM IV, 1994, p. 90). Este padrão de comportamento está geralmente presente em vários contextos da vida do indivíduo, como sejam a escola, a casa e a comunidade. Um outro síndrome incluído na referida classificação psiquiátrica distinto deste, mas com alguma similitude, que se aplica a crianças mais novas ou a crianças em idade pré-escolar, é o do distúrbio desafiante de oposição, o qual inclui desobediência e desrespeito pelos adultos, acompanhado de irritabilidade e que pode por sua vez ser preditivo dos distúrbios de comportamento. Este padrão é menos severo que o do distúrbio de comportamento e não inclui a agressão contra pessoas e animais, destruição da propriedade e roubo. De modo similar ao anterior, o diagnóstico efectua-se em função da ocorrência e frequência de uma lista de sintomas (por exemplo, discutir com os adultos, irritar-se com facilidade...) (ver DSM IV, 1994, pp. 91-94).

Em suma, embora não constituindo categorias exclusivas, as designações 'violência', 'conduta anti-social', 'indisciplina', 'distúrbio de comportamento', 'delinquência' nem sempre se referem ao mesmo tipo de fenómenos e em alguns contextos remetem mesmo para situações distintas.

6. Evolução das condutas agressivas

A maioria das revisões de literatura e investigação sobre a evolução das condutas agressivas da infância à idade adulta aponta no sentido de uma elevada estabilidade das mesmas (ver Coie & Dodge, 1998; Farrington, 2000; Loeber & Hay, 1997; Moffitt & Caspi, 2000; Trembley, LeMarquand & Vitaro, 2000), independentemente da metodologia adoptada para a sua medição, isto é, essa tendência verifica-se quer se trate de estudos que utilizam registos de observação quer de escalas quantitativas preenchidas pelos professores, pais, colegas ou mesmo pelo próprio. Este facto parece mais evidente para o sexo masculino, mas não é de desprezar no sexo feminino (ver Coie & Dodge, 1998, p. 801). Olweus, citado por Loeber & Hay (1997), pôs em evidência o facto de que "em média a correlação entre as manifestações de agressão no início da infância ou adolescência e a agressão posterior era de 0.63 (...), o

que constitui um valor tão elevado como o encontrado para o construto de inteligência, medido através do tempo. Os seus resultados foram replicados em muitos outros estudos longitudinais baseados em diferentes formas de agressão..." (ver Loeber & Hay, p. 382).

Vários autores (entre eles, por exemplo, Moffitt & Caspi, 2000) evidenciaram dois padrões na actividade anti-social. Um padrão que aponta para conduta anti-social de início precoce (infância) e um padrão de conduta anti-social de início tardio (adolescência). Os autores agora referidos propõem uma etiologia diferente para os comportamentos anti-sociais que têm início na infância e os que têm início na adolescência e prevêem diferentes evoluções na vida adulta para esses dois grupos, nos dois sexos (ver Moffitt & Caspi, 2000, p. 66). Esta hipótese, dos dois padrões de conduta anti-social, obteve confirmação, entre outros estudos, a partir da análise dos resultados de uma investigação longitudinal — estudo de Dunedin, realizado na Nova Zelândia — que incluía avaliações de indivíduos de ambos os sexos, dos três aos dezoito anos de idade, realizadas aproximadamente de dois em dois anos. Moffitt & Caspi (2000) constituíram dois grupos de comparação a partir da amostra inicial (na ordem dos milhares de indivíduos) que correspondiam às categorias atrás referidas e que designaram por: "delinquência persistente ao longo da vida" e "delinquência limitada à adolescência". O estudo permitiu verificar que: o comportamento anti-social com início na infância, mas não o comportamento anti-social com início na adolescência, anda associado a estilos parentais inadequados (aspecto que incluía medidas de criminalidade dos pais, natureza do vínculo com a mãe, dureza e inconsistência da disciplina parental, nível socio-económico muito baixo e viver só com um progenitor); a problemas neuro-cognitivos (aspecto que reflecte avaliações na infância da inteligência, hiperactividade, níveis de leitura); e a problemas relacionados com o auto-controlo (indicadores obtidos através de pais e técnicos sobre temperamento difícil, hiperactividade, tendência a envolver-se em lutas, rejeição dos pares).

Os referidos autores salientam ainda que os dois grupos parecem envolver-se no mesmo tipo de actividades delinquentes na adolescência, mas diferem nos factores de risco (ver Moffitt & Caspi, 2000, pp. 87-95). Assim, "os membros classificados como 'delinquentes persistentes ao longo da vida' apresentam um historial bastante pobre, cheio de factores de risco, entre os

quais se incluem estilos parentais inadequados, riscos neuro-cognitivos, temperamento difícil, bem como problemas de atenção e hiperactividade. Por sua vez, os membros do grupo 'delinvente limitado à adolescência' apesar de apresentarem o mesmo grau de envolvimento em comportamentos delinquentes que os seus pares do outro grupo, tendem a apresentar um historial normativo ou, às vezes, mesmo acima da média das outras crianças de Dunedin, parecendo que o principal preditor da delinquência limitado à adolescência era o convívio com pares delinquentes e, eventualmente, a tendência a aceitar valores não convencionais (ver Moffitt & Caspi, 2000, pp. 87-88).

Este último aspecto (sobre o papel dos pares na conduta anti-social) fica um pouco mais esclarecido em um estudo de Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani & Bukowski (1997) sobre a influência dos amigos no desenvolvimento posterior da delinquência em pré-adolescentes (onze — doze anos) do sexo masculino. Nesta investigação ficou evidente que o tipo de amigos (com características agressivas e disruptivas) parece influenciar o envolvimento em comportamentos delinquentes de pré-adolescentes moderadamente disruptivos, mas não o de pré-adolescentes muito agressivos e o de pré-adolescentes não agressivos. Vitaro *et al.* (1997) discutem os resultados em função das capacidades preditivas do modelo das 'características individuais' e do modelo da 'influência dos pares' na delinquência, concluindo que "o modelo das características individuais foi parcialmente reforçado pelos resultados de que os rapazes altamente disruptivos e os conformistas obtiveram. Amigos com diferentes características não tiveram qualquer impacto diferencial na delinquência posterior (avaliada um ano depois) desses rapazes. Os rapazes altamente disruptivos eram os mais delinquentes com a idade de treze anos, independentemente dos seus amigos (...). Uma clara excepção ao modelo das características individuais, no entanto, foi o facto de os rapazes moderadamente disruptivos com amigos agressivos e disruptivos registarem mais delinquência na idade de treze anos que os seus iguais com outro tipo de amigos, mesmo depois de controladas outras variáveis como os estilos parentais e o nível sócio-económico. Estes resultados são consistentes com o modelo da influência dos pares na delinquência" (Vitaro *et al.*, 1997, p. 686). A configuração destes dados parece contribuir para explicar o papel que a afiliação com os pares tem na delinquência limitada à adolescência e com o tipo de evolução que esta poderá ter, comparativamente à delinquência de início precoce (ver Moffitt & Caspi, 2000; Vitaro *et al.*, 1997).

Pleydon & Schner (2001) num estudo sobre o papel das melhores amigas de adolescentes delinquentes e não delinquentes, do sexo feminino, verificaram que não havia diferenças nas amizades de ambos os grupos, no que respeita à vinculação, ajuda, proximidade, lealdade, segurança e confiança. A diferença mais saliente que existia entre os dois grupos era o facto das raparigas delinquentes percepcionarem as amigas como exercendo mais pressão sobre os seus comportamentos que as não delinquentes. Embora este estudo não se refira ao momento em que foi iniciada a delinquência destas raparigas, os resultados parecem congruentes com os anteriormente descritos.

Loeber & Dishion (1983), num estudo de revisão de literatura, já haviam identificado os seguintes preditores precoces de delinquência masculina (congruentes com os do estudo atrás referido): o distúrbio de comportamento na infância; o fraco rendimento académico (insucesso escolar em particular no domínio verbal); a criminalidade dos pais; e as práticas disciplinares dos pais (no sentido de pouca supervisão e monitorização das actividades dos filhos e/ou disciplina coerciva e utilização de punição física). Estas tendências são visíveis quer em estudos prospectivos, quer em estudos retrospectivos (ver também Coie & Dodge, 1998; Farrington, 2000, cujos estudos apontam no mesmo sentido). Farrington (2000, p. 56) faz a distinção entre preditores comportamentais e preditores explicativos de violência no adulto, o início precoce da conduta anti-social seria um exemplo de um preditor comportamental e o tipo de educação parental um exemplo de um preditor explicativo. O autor salienta ainda que o primeiro é importante para identificar os sujeitos em risco e o segundo é importante para compreender as causas da conduta e os processos que a ela conduzem e/ou que a podem prevenir.

Moffitt & Caspi (2000) verificaram ainda, em congruência com os estudos que acabámos de referir, que o comportamento anti-social de início precoce é um indicador de comportamento anti-social persistente e diversificado tanto nos rapazes como nas raparigas, isto é, os indivíduos que iniciam o comportamento anti-social na infância tendem, mais do que os que o iniciam na adolescência, a continuar com esse tipo de conduta durante a vida adulta. Tudo parece passar-se como se os factores de risco identificados no padrão de início precoce exercessem um efeito cumulativo (ver Moffitt & Caspi, 2000, pp. 90-91).

Apesar destes impressionantes dados, Loeber & Hay (1997) chamam a atenção para o facto de alguns adolescentes e adultos desistirem da conduta criminosa, e para a necessidade de se estudarem as causas que conduzem à desistência em ambos os padrões de delinquência identificados. Existe alguma evidência empírica no sentido de que o estabelecimento de um vínculo afectivo caloroso com um parceiro do sexo oposto, não agressivo, na vida adulta e/ou a realização profissional em um trabalho estável, contribuem para a desistência da conduta anti-social (ver Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997). Estes autores afirmam que: "Concluímos que a agressão precoce permite prever a violência posterior, mas a previsão está longe de ser perfeita, quer em termos de erros de falsos positivos (jovens que estão em risco de violência mas que não se tornam violentos), quer de erros de falsos negativos (indivíduos que não eram altamente agressivos na infância e que se tornaram violentos)" (Loeber & Hay, 1997, p. 385).

A ênfase que tem sido posta na previsão da conduta anti-social e na compreensão dos processos que conduzem à violência conduziu Loeber (ver Loeber & Hay, 1997) a propor um modelo desenvolvimentista que inclui três trajectórias possíveis para a conduta anti-social e/ou delinquência, baseado na evidência empírica sobre a evolução das condutas anti-sociais. Assim, o autor identificou três caminhos ou trajectórias possíveis para o desenvolvimento da conduta anti-social durante a infância e a adolescência: "A trajectória manifesta ou de expressão exteriorizada iniciando-se, numa primeira etapa, com agressão menor (aborrecer os outros, vitimizá-los, 'bullying'); continuando com lutas físicas na etapa seguinte; e com violência (atacar alguém, forçar sexo) na terceira etapa. As outras trajectórias seriam a trajectória encoberta (consistindo numa escalada de problemas de conduta encobertos, como sejam mentir, vandalismo, fraude e furtos sérios), e a terceira, a trajectória dos conflitos com a autoridade (que diz respeito ao conflito e evitamento das figuras de autoridade)" (ver Loeber & Hay, 1997, p. 386). Segundo os referidos autores, o problema que se coloca na identificação dos caminhos é o de que alguns jovens apenas apresentam problemas de comportamento e agressão de natureza temporária que podem ocorrer em resposta a provocações temporárias por parte dos pares, sendo necessário diferenciar este tipo daqueles que tendem a persistir na violência através do tempo. Loeber & Hay (1997) apresentam, contudo, alguma

evidência empírica de que a maioria dos rapazes que exibem inicialmente agressão segue o caminho manifesto ou visível, na sua sequência de desenvolvimento, segundo o postulado pelo modelo das três trajectórias. Parece ainda que os jovens que seguem o padrão da trajectória manifesta ou aberta são os responsáveis pelos actos mais criminosos e mais violentos, na vida adulta, mas é necessária mais evidência empírica que dê apoio a esta ideia (ver Loeber & Hay, 1997, pp. 386-387).

A continuidade da conduta anti-social pode ser ainda entendida enquanto co-ocorrência e diversidade das condutas anti-sociais. Assim, em alguns estudos foi possível estabelecer correlações positivas baixas a moderadas entre o consumo de drogas, início precoce da actividade sexual e vários outros actos delinquentes (roubos, vandalismo ...). É de supor que as correlações tenderão a ser mais elevadas em relação ao padrão ou trajectória da conduta anti-social consideradas (ver Farrington, 2000; Moffitt & Caspi, 2000).

7. Bullying

Como já foi atrás referido, um outro construto que tem vindo a ser objecto de numerosa investigação e intervenção, nas últimas três décadas, e utilizado no âmbito da compreensão dos fenómenos da agressividade entre pares, em contexto escolar, é o construto de *bullying*. Esta expressão pode traduzir-se por 'vitimação e/ou intimidação entre pares' ou por 'maus tratos entre iguais'. A partir daqui utilizaremos estas três expressões como sinónimas, mantendo na maioria dos casos a expressão anglo-saxónica de *bullying* por se ter vulgarizado na literatura (ver Olweus, 1999a; Smith, 1999). Aliás, o fenómeno não tem sido investigado apenas em contexto escolar, tem também sido feita alguma investigação com adultos, em contexto prisional, laboral e comunitário (ver Randall, 1998). Porém, privilegiaremos a clarificação do conceito e a revisão dos estudos realizados em contexto escolar.

Smith & Morita (1999) consideram que o *bullying* é uma subcategoria do comportamento agressivo; mas de um tipo particularmente pernicioso, uma vez que é dirigido, com frequência repetidas vezes, a uma vítima que se encontra incapaz de se defender a si própria eficazmente. A criança vitimizada

pode estar em desvantagem numérica, ou só entre muitos, ser mais nova, menos forte, ou simplesmente ser menos auto-confiante. A criança ou crianças agressivas exploram esta oportunidade para infligir dano, obtendo quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares, ou, por vezes, obtendo mesmo ganhos financeiros directos extorquindo dinheiro ou objectos aos outros" (Smith & Morita, 1999, p. 1).

Alguns aspectos que parecem comuns a todas as definições de *bullying* são: a referência ao abuso de poder que alguém exerce sobre outro alguém; a repetição do comportamento, ou pelo menos a ameaça de que pode voltar a repetir-se; a intenção deliberada de prejudicar ou magoar o outro; e a situação de vulnerabilidade da vítima (ver Olweus, 1995; Smith & Sharp, 1995b; Smith *et al.*, 1999). Este tipo de conduta diferencia-se das brincadeiras, por vezes de carácter físico e envolvendo contacto corporal nas quais algumas crianças, sobretudo rapazes, se envolvem, bem como de brigas ou discussões ocasionais entre pares de igual força e poder (ver Boulton, 1993; 1995).

O *bullying* manifesta-se de diversas formas. Os comportamentos que podem inserir-se nesta categoria são, segundo vários autores (ver Morita, Soeda, Soeda & Takí, 1999; Olweus, 1995; Smith & Sharp, 1995), essencialmente de três tipos:

- Directo e físico, inclui bater ou ameaçar fazê-lo; dar pontapés, roubar objectos que pertencem aos colegas, estragar os objectos dos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade;
- Directo e verbal, que engloba insultar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis, gozar, fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos colegas;
- Indirecto, que se refere a situações como excluir alguém sistematicamente do grupo de pares, ameaçar com frequência a perda da amizade ou a exclusão do grupo de pares como forma de obter algo do outro ou como retaliação de uma suposta ofensa prévia, espalhar boatos sobre os atributos e/ou condutas de alguém com vista a destruir a sua reputação, em suma manipular a vida social dos pares.

Em um estudo de Baldry & Farrington (2000) é, aliás, proporcionada alguma evidência empírica sobre as relações ou eventuais sobreposições entre o *bullying* e a delinquência em adolescentes italianos dos 11 aos 14 anos. O principal objectivo do estudo dos autores "consistiu em investigar as características pessoais e os estilos parentais dos adolescentes que eram simultaneamente *bullies* (agressores) e delinquentes, dos que apresentavam apenas um desses tipos de comportamento e daqueles que integravam os grupos de controlo (não delinquentes e não *bullies*)" (Baldry & Farrington, 2000, p. 199). Os referidos autores utilizaram um questionário que fornecia três indicadores: comportamentos de *bullying*, estilos e práticas disciplinares parentais, e características pessoais (género, ano de escolaridade, comportamento pró-social, auto-estima e auto-eficácia); foi ainda utilizada uma escala de delinquência referida pelo próprio aluno. Os autores concluíram que: embora relacionados entre si, os dois conceitos parecem ser indicadores de construtos teóricos diferentes, uma vez que correlacionam com distintas variáveis; os apenas *bullies* tendem a ser mais novos e os apenas delinquentes tendem a ser mais velhos; a delinquência pode ser a sequência desenvolvimental de certas condutas de *bullying*. Foi obtida evidência nesse sentido, em particular para os actos delinquentes de vandalismo (danos contra a propriedade) em rapazes e raparigas, e para a violência (danos contra pessoas), apenas nos rapazes, mas não nas raparigas. Embora considerando que os dois conceitos remetem para construtos teóricos diferentes, os autores interpretam os dados considerando que o *bullying* pode constituir uma parte integrante de um processo de desenvolvimento que culminaria na delinquência (ver Baldry & Farrington, 2000, pp. 203-217).

Os estudos revistos e a definição proposta para o *bullying* parecem indicar que este tipo de condutas podem ser ou não uma manifestação de distúrbio do comportamento, podem ou não ser violentas, podem conduzir ou não à delinquência, porém são sempre uma manifestação de conduta agressiva entre pares.

Olweus (1999a) propõe que se faça uma diferenciação clara entre os conceitos de *bullying*, agressão e violência. O referido autor considera que na violência, ou no comportamento violento, há sempre a utilização da força ou poder físico sobre o outro, isto é, o agressor utiliza o seu próprio corpo ou um objecto (e.g., uma arma) para infligir dano ao outro. Assim, violência e *bullying*

seriam manifestações distintas de conduta agressiva que se poderiam sobrepor em certas situações (*bullying* físico e directo). O autor sugere o diagrama de Venn, que se reproduz na figura 1, para representar as relações entre os três conceitos mencionados: agressão (um termo mais abrangente), violência e *bullying* (ver Olweus, 1999a, pp.12-13).

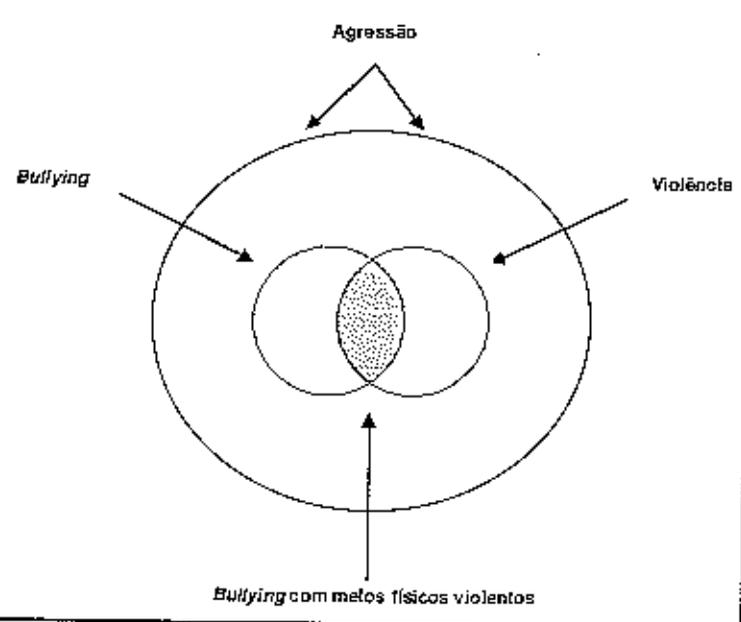


Figura 1 - Diagrama de Venn mostrando as relações entre os conceitos de agressão, violência e *bullying* (extraído de Olweus, 1999a, p. 13)

Nesta linha de ideias, Olweus (1997, p. 501) clarifica que o "*bullying* pode ser visto como uma componente de um padrão de comportamento agressivo mais geral que inclui a conduta anti-social e a sistemática infração de regras, como é o distúrbio de conduta". O autor sugere também que as crianças e pré-adolescentes agressivos e/ou que exibem condutas de *bullying* são os que correm maiores riscos de, mais tarde, se envolverem em condutas criminosas e de abuso de drogas legais e ilegais. Os estudos longitudinais de Olweus (1999a) parecem confirmar esta ideia de forma clara. O autor obteve

evidência, através dos seus estudos longitudinais com rapazes suecos, de que a exibição de condutas de *bullying* entre o 6º ano e o 9º ano de escolaridade aumenta quatro vezes a probabilidade de criminalidade no início da idade adulta (medida em termos de condenações e registos oficiais de crimes), por comparação com o que acontecia com os rapazes que não exibiam esse tipo de condutas durante a escolaridade obrigatória básica (ver Olweus, 1999a, p.18). Esta tendência é aliás confirmada por outros autores, nomeadamente a investigação de Baldry & Farrington (2000), atrás referida, que parece apontar no mesmo sentido.

Ainda relativamente à definição dos conceitos relacionados com o *bullying*, uma investigação de Roland & Idsoe (2001) contribuiu para clarificar e diferenciar melhor os conceitos de agressão e de *bullying*. Os autores propunham-se testar modelos explicativos das relações entre o *bullying* (na sua vertente de agressão e vitimação) e a agressão reactiva e proactiva, entre pré-adolescentes e adolescentes noruegueses que frequentavam os 5º e 8º anos de escolaridade. A agressão reactiva e a agressão proactiva foram conceptualizadas num sentido muito próximo do proposto por Coie & Dodge (1998), isto é, tal como as definimos no início deste artigo. Roland & Idsoe (2001) subdividiram ainda a agressão proactiva em dois subtipos: a agressão proactiva relacionada com o poder e a agressão proactiva relacionada com a afiliação, no sentido de que a procura de poder e de afiliação podem ser dois motivos possíveis para o agressor alcançar os resultados que pretende obter (o poder é dirigido para a vítima e a afiliação ocorre entre os agressores, daí decorrendo emoções positivas para eles). De acordo com as definições dos três conceitos (*bullying*, agressão reactiva e agressão proactiva) e com os resultados da investigação de Coie & Dodge (1998), seria de esperar que o *bullying* fosse fundamentalmente uma forma de agressão proactiva, e foi nesse sentido que os referidos autores o conceptualizaram. Porém, Roland & Idsoe (2001) chamam a atenção para o facto de existir pouca evidência empírica que permita classificar o *bullying* como sendo predominantemente um tipo de agressão proactiva ou reactiva. Com vista a dar resposta a esta lacuna, os autores utilizaram e testaram cinco escalas para avaliar estas diferentes manifestações do comportamento agressivo, bem como as relações entre elas, a saber: duas escalas para avaliar o *bullying* (nas suas componentes de agressão e de vitimação); uma escala para avaliar a

agressão reactiva; e duas escalas para avaliar a agressão proactiva, uma para avaliar a agressão proactiva relacionada com o poder e outra para avaliar a agressão proactiva relacionada com a afiliação. Foram ainda estudadas as relações entre o *bullying* e as diferentes formas de agressão enunciadas, em função do sexo e do nível de escolaridade (ver Roland & Idsoe, 2001).

Os referidos autores verificaram então as seguintes tendências: a agressão proactiva era um bom preditor do *bullying* no 5º e 8º anos de escolaridade (em particular da sua vertente agressiva, mas também da vitimação no 5º ano de escolaridade); a agressão proactiva relacionada com o poder era um melhor preditor do *bullying* para o sexo masculino, e a agressão proactiva relacionada com a afiliação era um melhor preditor do *bullying* para o sexo feminino; a agressão reactiva estava relacionada com o *bullying* no 5º ano de escolaridade (quer na sua vertente agressiva, quer na sua vertente de vitimação), mas não no 8º ano de escolaridade. Em suma, a agressão reactiva e proactiva estavam diferentemente relacionadas com o *bullying* nos 5º e 8º anos de escolaridade (sendo, portanto, a idade um importante factor na forma como essa relação se processava); os dois tipos de agressão proactiva relacionavam-se diferentemente com o *bullying* consoante o género (ver Roland & Idsoe, 2001). Em suma, não ficou claro que o *bullying* fosse predominantemente um tipo de agressão proactiva, na medida em que parecia sê-lo apenas relativamente aos adolescentes mais velhos. Nos pré-adolescentes, e provavelmente nas crianças, o *bullying* parece identificar-se quer com a agressão reactiva, quer com a agressão proactiva.

Em resumo, os estudos revistos e as definições propostas para o *bullying* parecem indicar que as condutas de *bullying* podem ser ou não uma manifestação de distúrbio do comportamento, podem ou não ser violentas, podem conduzir ou não à delinquência, porém são sempre uma manifestação de conduta agressiva entre pares, envolvendo algum tipo de domínio ou abuso de poder de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, sobre alguém que se encontra indefeso.

As investigações sobre o *bullying* são relativamente recentes e o interesse pelo construto começou nos finais dos anos setenta, nos países escandinavos, com os estudos empíricos de Olweus (1995, 1997, 1999a).

Este autor descreveu pela primeira vez a natureza e extensão do problema com base em questionários de comportamentos referidos pelo próprio (*self-report*). Um dos factores que terá contribuído para o acrescido interesse pelo tema terá sido a notícia, difundida na comunicação social, do suicídio de algumas crianças na sequência de terem sido vítimas de *bullying*, de acordo com os registos escritos por elas deixados (ver Olweus, 1999b). Assim, a uma preocupação da sociedade civil (escandinava e inglesa, inicialmente) e a um debate na comunicação social nos anos oitenta, seguiu-se um período de investigação e de elaboração de programas de prevenção nas escolas. Desde então, essa preocupação alargou-se a outros países, conduzindo a várias linhas de investigação nos países da União Europeia, tendo já muita dessa investigação conduzido à implementação e avaliação de projectos e programas de prevenção e/ou intervenção, quer ao nível das escolas, quer ao nível da comunidade. O programa escandinavo de Olweus (1995, 1997); o projecto de Sheffield em Inglaterra, no início dos anos noventa (ver Sharp & Smith, 1995; Smith & Sharp, 1995); o projecto de Sevilha, em Espanha (ver Ortega, 1997; Ortega & Mora-Merchan, 1999); os estudos da Universidade do Minho, em Portugal (ver Almeida 1999; Almeida & Del Baimio, 2002; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996; Pereira, 2002); os programas sob a orientação de Diaz-Aguado, em Madrid (ver Diaz-Aguado, 1996; Diaz-Aguado, Royo, Segura, Andrés & Martinez, 1996a, 1996b; Diaz-Aguado, Royo, Segura & Andrés, 1996), são exemplos significativos desse tipo de programas.

Dado o carácter recente da investigação sistemática nas escolas sobre este construto específico, não é prudente fazer afirmações relativamente ao aumento ou diminuição do fenómeno ao longo dos últimos anos (excepção feita para as situações em que foram avaliados os efeitos dos programas de intervenção), contrariamente ao que acontece com o construto de delinquência, cuja base são os registos criminais na polícia ou nos tribunais. No entanto, não parece tratar-se de um fenómeno recente, é provável que sempre tenha havido *bullying* nas escolas, em diferentes graus, consoante o tipo de escola e de população nela envolvido.

A pertinência da investigação sobre o tema torna-se evidente por várias ordens de razões:

- O efeito pernicioso que este tipo de comportamento pode ter no clima da escola, na vida das vítimas e dos agressores (ver Sharp & Smith, 1995; Smith & Sharp, 1995);
- O desenvolvimento que este tipo de conduta pode ter, quer nas vítimas (e.g., problemas de auto-estima e depressão no adulto, segundo estudos de Olweus, 1997), quer nos agressores (e.g., no sentido da delinquência, segundo sugerido pelos estudos de Olweus, 1997, 1999a; e de Baldry & Farrington, 2000).

8. Conclusão — e a violência escolar?

Os conceitos e estudos revistos parecem indicar que sob a designação de 'violência escolar' podem encontrar-se múltiplos fenómenos que, apesar de relacionados, apresentam diferentes graus de gravidade e diferentes causas. Aliás, o conceito de 'violência', vulgarizado na linguagem corrente, parece ser o mais difícil de definir e operacionalizar (ver Debaridieux, 2002).

Vários autores (por exemplo, Lorenz, 1979) consideram que a agressividade existe em várias espécies animais, tem valor adaptativo e está ao serviço da conservação da espécie. Contudo, o conceito de violência é geralmente reservado apenas para a espécie humana. Sanmartín (2002, p. 22) sugere que a violência consiste numa agressividade fora de controlo, ou numa agressividade hipertrofiada, na medida em que a conduta agressiva cessa com a submissão do outro, mas não a conduta violenta, que pode mesmo conduzir à morte. Neste sentido, a expressão 'violência escolar' deveria limitar-se às situações mais graves de conduta anti-social que infligem danos contra pessoas e que ocorrem no contexto escolar. Na maioria das situações deveria privilegiar-se a utilização dos restantes conceitos, porque remetem para comportamentos mais frequentes e menos graves, além de serem mais fáceis de operacionalizar e definir. De qualquer modo, delimitar a fronteira entre a agressão com função adaptativa e a violência será sempre uma tarefa controversa e difícil, que remete para questões mais do domínio da ética do que do domínio científico.

Nota

- 1 Este artigo constitui parte de um capítulo da fundamentação teórica da tese de doutoramento que a autora apresentou na Universidade da Extremadura (Espanha), sob orientação do Professor Doutor Vicente Castro e da Professora Doutora Diaz-Aguado.

Referências

- ALMEIDA, Ana (1999). Portugal. In P. Smith, Y. Morita, J. Jungor-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- ALMEIDA, Ana & DEL BAIRRIO, Cristina (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e Vítimas de Crime*, (volume dois – Crianças). Coimbra: Quarteto.
- AMADO, João (2000). *A Construção da Disciplina na Escola. Suportes Teórico-Práticos*. Porto: Asa Ed.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, 4th ed. Washington, DC, Author
- BALDRY, Anna & FARRINGTON, David (2000). Bullies e delinquentes: Características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, pp. 195-221.
- BOULTON, Michael (1993). Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: a developmental perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, pp. 249-263.
- BOULTON, Michael (1995). Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school boys classified as bullies, victims and not involved. *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp.165-177.
- COIE, John D. & DODGE, Kenneth (1998). Aggression and antisocial behaviour. In W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology: Social and Emotional, and Personal Development*. Vol. 3, 5ed., New York: John Wiley & Sons.
- CRICK, Nicki R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behaviour in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, pp. 2317-2327.
- CRICK, Nicki R. (2000). Engagement in gender normative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. In W. Craig (Ed.), *Childhood Social Development. The Essential Readings*. London: Blackwell
- DÉBARDIEUX, Eric (2002). "Violência nas escolas": Divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Débardieux & C. Bfaya. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.
- DIAZ-AGUADO, Marla José (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Fundamentación Psicopedagógica*, vol I. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- DIAZ-AGUADO, María José & ARIAS, Rosário M. (1995). *Ninos com Dificultades Sociocomocionales. Instrumentos de Evaluación*. Madrid: Ministerio de lo Trabajo y de los Assuntos Sociales. Seis cadernos.
- DIAZ-AGUADO, María José; ROYO, Pilar; SEGURA, María; ANDRÉS, María & MARTÍNEZ, Belém (1996a). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Pautas y Unidades de Intervención*, vol II. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, María José; ROYO, Pilar; SEGURA, María; & ANDRÉS, M. (1996b). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Instrumentos de Evaluación o Investigación*, vol IV. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ESTRELA, Maria T. & AMADO, João (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1,2 e 3, pp. 249-271.
- FARRINGTON, David (2000). A predição da violência no adulto: Violência documentada em registos oficiais e violência referida pelo próprio indivíduo. *Psychologica*, 24, pp. 55-76.
- FONSECA, António Castro (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1,2 e 3, pp. 9-36.
- FONSECA, António D. (2000). *Menores e Justiça Tutelar. A Actividade Jurisdiccional entre 1989 e 1998, relativamente a Problemáticas da Infância e da Juventude*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Justiça.
- LOEBER, Rolf & DISHION, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94, 1, pp. 68-99.
- LOEBER, Rolf & HAY, Dale (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, pp. 371-410.
- LORENZ, Konrad (1979). *Agressão. Uma História Natural do Mal*. Lisboa: Moraes Editores.
- MARTINS, Maria José D. (2003). *Agressão e Vitimação entre Adolescentes em Contexto Escolar. Variáveis Sociodemográficas, Psicossociais e Sociocognitivas*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura (Espanha).
- MOFFITT, Terrie & CASPI, Avshalom (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida o comportamento anti-social limitado à adolescência: seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1,2 e 3, pp. 65-106.
- MORITA, Yohji; SOEDA, Haruo; & TAKI, Mitsuru (1999). Japan. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- OLWEUS, Dan (1995). *Bullying at School. What we Know and What we can Do*. Oxford: Blackwell
- OLWEUS, Dan (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII, 4, pp. 495-511.
- OLWEUS, Dan (1999a). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- OLWEUS, Dan (1999b). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- ORTEGA, Rosário (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra os malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, pp. 143-158.
- ORTEGA, Rosário & MORA-MERCHAN, Joaquín A. (1999). Spain. In P. Smith Y. Morita, Junger-Tas; D. Olweus.; R. Catalano & P. Slee. (Eds), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- RANDALL, Peter (1998). *Adult Bullying. Perpetrators and Victims*. London. Routledge.
- PEREIRA, Beatriz (2002). *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - F.C.T.
- PEREIRA, Beatriz; ALMEIDA, Ana; VALENTE, L. & MENDONÇA, D. (1996). O "bullying" nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida (Ed.), *Encontro Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- PLEYDON, A. & SCHNER, J. (2001). Female adolescent friendship and delinquent behaviours. *Adolescence*, 36,142, pp. 189-205.
- POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA (2002). *Análise de Ocorrências nos Estabelecimentos de Ensino e seus Arredores nos Anos Lectivos de 1999/2000 e 2000/2001*. Lisboa: Documento não publicado fornecido pela Direcção Nacional da PSP.
- RÖLAND, Erling & IDSOE, Thormod (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, pp. 446-462.
- SANMARTÍN, José (2004). Agressividade y Violencia. In Sanmartín (Coord.), *El Labarinto de la Violencia. Causas, Tipos e Efectos*. Barcelona: Ariel.
- SHARP, Sonia & SMITH, Peter K., Eds. (1995). *Tackling Bullying in your School*. London: Routledge.
- SMITH, Peter K. & SHARP, Sonia, Eds. (1995). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- SMITH, Peter K.; MORITA, Yohji; JUNGER-TAS, Josine; OLWEUS, Dan; CATALANO, Richard & SLEE, Phillip, Eds. (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- SMITH, Peter K. & MORITA Yohji (1999). Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- TREMBLEY, Richard E.; LEMARQUAND, D. & VITARO, F. (2000). A prevenção do comportamento anti-social. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, pp. 491-553.

- VITARO, F.; TREMBLEY, Richard E.; KERR, M.; PAGANI, L. & BUKOWSKI, W. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 4, pp. 676-689.
- WEINER, I. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Artigos de imprensa

- CABRITA, Felícia (2001) Uma facada na infância - A violência entre menores. *Revista da Expresso*, 27 de Janeiro, pp. 30-36.
- MARGARIDO, Maria José (2002). Mais roubos e violência escolar. *Diário de Notícias*, 2 de Fevereiro, p. 21.
- NEVES, Ceu (2002). Criminalidade aumenta nos jovens e Escola degradada promove agressão. *Diário de Notícias*, 14 de Junho, pp. 26-27.
- WONG, Bárbara (2002) Professores vítimas de incidentes quase triplicam em três anos. *Pública*, 1 de Março, p. 2

THE ISSUE OF SCHOOL VIOLENCE: A CLARIFICATION AND A DIFFERENTIATION OF CONCEPTS

Abstract

In this article we review the literature and reflect about the theme of school violence, and also about all the concepts that are related with that theme, namely: indiscipline, anti-social conduct, delinquency, conduct disorder and *bullying*. We clarify and differentiate these concepts in view of their operational definition and relation in future investigations.

LE PROBLÈME DE LA VIOLENCE SCOLAIRE: UNE CLARIFICATION ET DIFFÉRENCIATION DES CONCEPTS

Résumé

Dans cet article on fait une révision de la littérature et une réflexion sur le thème de la violence scolaire, de même que sur tous les concepts en relation avec ce thème, notamment: indiscipline, comportement antisocial, délinquance, perturbation de la conduite et *bullying*. On clarifie et on différencie ces concepts en vue d'une définition opérationnelle au sens de futures investigations.

Dificuldades em estocástica de uma futura professora do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

José António Fernandes
Universidade do Minho, Portugal

Paula Maria Barros
Escola Superior de Educação de Bragança, Portugal

Resumo

Neste estudo investigou-se o impacto do ensino da unidade de Estatística do 6º ano de escolaridade sobre as dificuldades em estocástica de uma aluna estagiária (Joana). Para tal, antes de ter qualquer experiência de ensino, Joana respondeu a um questionário sobre o tema, tendo sido identificadas as suas dificuldades conceptuais; seguidamente, leccionou a unidade de Estatística numa turma do 6º ano; e, finalmente, foi entrevistada sobre as questões em que tinha revelado dificuldades no questionário. Dos resultados do estudo, salienta-se que o ensino da unidade de Estatística teve um sucesso relativo na superação das suas dificuldades, já que muitas alterações de resposta e/ou raciocínio não foram resultado da sua própria iniciativa, antes foram consequência do questionamento da investigadora. Além disso, as dificuldades sentidas na relação das medidas de localização e nos seus significados e na comparação de probabilidades não foram de todo superadas. Verificou-se ainda que o conhecimento de Joana em estocástica, além de bastante limitado, era acentuadamente algorítmico e rotineiro e apresentava pouca integração.

1. Introdução

"A competência matemática que todos devem desenvolver inclui conhecimentos de estatística e de probabilidades, os quais constituem uma

ferramenta imprescindível em diversos campos de actividade científica, profissional, política e social" (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 94). Assim, dada a importância destas temáticas na sociedade actual, não é de admirar que tenham adquirido visibilidade nos currículos de todos os níveis de ensino. Atendendo a este facto e às características específicas do raciocínio e conhecimento estocásticos, em relação a outros temas do currículo de Matemática, "a problemática da formação de professores sobre este campo reveste-se de um interesse particular" (Godino, Batanero & Flores, 1999, p. 2).

Neste contexto, coloca-se a questão de saber se os futuros professores, que têm de ensinar os temas de estatística e probabilidades, os compreendem de forma adequada e possuem os conhecimentos necessários para levar os alunos a raciocinar correctamente sobre os vários assuntos a eles ligados. Tendo por base esta preocupação, estudaram-se junto de uma aluna do 4º ano de uma Escola Superior de Educação, futura professora do 1º e 2º ciclos do ensino básico, as duas questões de investigação: (1) Que dificuldades e processos de raciocínio revelam alunos-futuros professores em conteúdos elementares de estatística e probabilidades?; e (2) A prática de estágio pedagógico induz uma reflexão sobre as dificuldades e provoca mudanças de raciocínio?

2. Dificuldades em conceitos estocásticos elementares

Existem diversas investigações que revelam dificuldades de alunos, de vários níveis de ensino, na aprendizagem de conceitos estocásticos, isto é, de estatística e probabilidades.

2.1. Cálculo envolvendo medidas de tendência central

No caso da média, Pollatsek, Lima e Well (1981) verificaram, em várias situações, que muitos estudantes universitários sentiram dificuldades no cálculo de uma média global a partir do conhecimento de duas médias parciais. Nestas situações, a maior parte das respostas incorrectas resultou de determinar a média simples dos valores das duas médias dadas, não afectando os seus valores com os pesos adequados. Boaventura (2003) observou dificuldades do mesmo tipo em alunos do 12º ano e Li & Shen (1994) também verificaram a não ponderação no cálculo da média quando os dados eram apresentadas através de uma tabela de frequências.

Por vezes, o algoritmo da média é também aplicado de forma mecânica, não revelando os alunos capacidades da sua utilização flexível em situações-problema. Num estudo com alunos do 6º ano de escolaridade, em que a maioria evidenciou conhecer o algoritmo de cálculo da média, Cai (1995) observou que apenas cerca de metade dos alunos foi capaz de determinar um valor desconhecido num pequeno conjunto de dados, apresentado sob a forma de pictograma, para se obter um dado valor da média. Este resultado agravou-se ainda mais quando se analisaram os raciocínios usados, pois, dos alunos que encontraram o valor desconhecido, apenas aproximadamente metade o determinou através de uma utilização compreensiva do algoritmo (multiplicar o valor da média pelo número total de dados e subtrair a soma dos valores dados), tendo a maioria dos restantes recorrido a uma estratégia de tentativa e erro.

Sobre os conceitos de média, moda e mediana, Carvalho (1996) analisou as realizações de dois grupos de alunos do 7º ano, cada um numa tarefa distinta. Num dos grupos, foi dado um conjunto de dados que os alunos deviam organizar numa tabela de frequências; no outro, os dados foram apresentados através de um gráfico de barras. Considerando o conjunto das duas tarefas, determinaram correctamente a moda cerca de metade dos alunos, aumentando as dificuldades sentidas no caso da média e, mais ainda, no caso da mediana.

Em relação às dificuldades dos alunos, Carvalho (1996) salienta que, no caso da mediana, eles não tiveram em conta a frequência absoluta de cada valor no cálculo da mediana, quando usaram a tabela construída antes, não ordenaram os dados previamente à sua localização ou adicionaram as frequências absolutas e dividiram por 2; no caso da média, os alunos não consideraram as frequências absolutas dos diferentes valores no cálculo da média, isto é, dividiram a soma dos diferentes valores da variável pela dimensão da amostra; e no caso da moda, em que se obteve o maior número de respostas correctas, a autora destaca a facilidade com que ela é visualizada num gráfico de barras, correspondendo ao valor com a 'barra mais alta'.

Evidência relativa à maior dificuldade na compreensão do conceito de mediana foi também detectada por Sousa (2002) num estudo com uma turma de 6º ano, no contexto de uma tarefa de investigação, e por Barr (s/d) numa investigação com estudantes entre os 17 e 21 anos. Este último autor,

partindo de uma tabela de frequências, verificou que o erro mais frequente foi determinar a mediana das frequências ordenadas, seguindo-se a determinação da mediana dos valores que toma a variável sem atender à sua frequência. Boaventura (2003), no seu estudo envolvendo alunos do 12º ano, também constatou que a mediana se revelou a mais difícil das medidas de localização, seguindo-se a média e, finalmente, a moda.

Para Cobo & Batanero (2000) e Batanero, Godino, Green, Holmes & Vallecillos (1994), o facto do algoritmo de cálculo da mediana não ser único, já que depende do tipo de dados, da sua apresentação e inclusivamente do seu número, e do valor obtido também nem sempre ser único, explica problemas de compreensão dos estudantes, tornando o estudo da mediana mais complexo do que possa parecer à primeira vista.

2.2. Significado e Interpretação das medidas de tendência central

Em relação ao significado da média num dado contexto, Eisenbach (1994, citado em Batanero, 2000) questionou estudantes universitários de um curso introdutório de estatística sobre o significado da afirmação: 'Que quer dizer que o salário médio de um empregado é de 3600 dólares?' As respostas obtidas, do tipo 'a maioria dos empregados ganha cerca de 3600 dólares', 'é o salário central' e 'os outros trabalhadores ganham mais ou menos 3600 dólares', denotam uma confusão terminológica entre as palavras 'média', 'mediana' e 'moda'. Também no estudo já referido, Boaventura (2003) verificou que os alunos interpretaram a média como a descrição do seu algoritmo e tiveram muitas mais dificuldades em atribuir qualquer significado à mediana.

Dreyfus & Levy (1996), num estudo com alunos de 11 e 12 anos, observaram que os alunos consideraram a média como o valor central, o que denota uma confusão da média com a mediana. Estes autores detectaram ainda concepções erradas sobre as relações entre a média e a distribuição, levando um número substancial de alunos a afirmar que numa distribuição variada é impossível calcular a média e que não é possível em duas turmas com a mesma média os alunos falharem mais numa turma do que noutra. Para estes estudantes, se mais alunos falham, então a média da turma devia ser mais baixa.

Carvalho & César (2000) analisaram o desempenho de alunos do 7º ano, trabalhando em 84 díades, na selecção entre a média e a mediana, enquanto estatística que melhor representa um conjunto de dados. Em termos de resultados, as autoras verificaram que a grande maioria dos alunos aplicou, com sucesso, os procedimentos de cálculo da média e da mediana, mas o mesmo não aconteceu na selecção da estatística. No caso da média, apenas um quarto dos alunos apresentou argumentos que não apelam para um significado matemático, e, no caso da mediana, quase metade dos alunos não foi capaz de usar argumentos matemáticos que relacionem este conceito com as suas propriedades. Para as autoras, a compreensão mais profunda da média explica-se pela sua frequente utilização nos mais variados contextos sociais, o que não acontece com o conceito de mediana.

Envolvendo alunos do ensino superior, alguns dos quais futuros professores do ensino primário espanhol, Batanero, Godino & Navas (s/d) detectaram a existência de erros conceptuais e dificuldades de aplicação prática dos conhecimentos sobre as medidas de tendência central, por exemplo no tratamento dos valores atípicos e no conhecimento das posições relativas entre a média, mediana e moda em distribuições não simétricas. Também no estudo de Boaventura (2003), os alunos do 12º ano revelaram dificuldades extremas na localização destas estatísticas, inclusive no caso da distribuição ser simétrica.

Batanero *et al.* (s/d) pensam que as dificuldades evidenciadas se podem explicar pelo facto do ensino das medidas de tendência central se centrar habitualmente na apresentação das fórmulas aplicadas a casos estereotipados, o que não permite que os alunos compreendam o significado integral dos conceitos.

2.3. Acontecimentos e comparação de probabilidades

Num estudo com um grupo de 57 futuros professores do ensino primário espanhol, Azcaráte, Cardeñoso & Porfán (1998) verificaram que cerca de metade dos sujeitos não reconheceu a aleatoriedade de vários fenómenos, designadamente em situações relacionadas com o contexto meteorológico e em situações do quotidiano.

Dificuldades em questões relacionadas com a aleatoriedade foram também detectadas no estudo de Green (1983), que envolveu 2930 alunos do 1º ao 5º ano de escolas secundárias (11-16 anos). Este autor observou ainda que os itens que requeriam o conceito de razão na comparação de probabilidades se revelaram particularmente difíceis, especialmente entre os alunos dos três primeiros anos. Para além disso, constatou que os alunos classificavam como certos acontecimentos com alta probabilidade de ocorrência e como impossíveis acontecimentos com baixa probabilidade de ocorrência e que atribuíam, espontaneamente, a probabilidade de 50% a acontecimentos possíveis e a acontecimentos equiprováveis (quando existiam mais de 2 acontecimentos).

Fischbein & Gazit (1984) num estudo com alunos do 5º ao 7º ano (10 a 13 anos), em que pretendiam analisar o efeito de um programa de ensino em probabilidades, observaram que a maioria dos alunos que frequentaram esse programa foi capaz de dar pelo menos um exemplo de cada categoria de acontecimentos (certo, possível, impossível), tanto no caso em que não era referida nenhuma experiência como quando se partia de uma experiência aleatória. Porém, noutra questão em que dadas 4 bolas vermelhas, 3 verdes e 2 brancas se pedia para indicarem quantas bolas tinham de tirar para assegurar a saída de uma bola de cada cor, verificaram que os alunos revelaram muitas dificuldades na sua resolução, mesmo os que tinham sido submetidos ao programa de ensino.

Fischbein, Nello & Marino (1991) observaram, relativamente a alunos do 4º e 5º anos (9-11 anos) e do 6º, 7º e 8º anos (11-14 anos), que a maioria deles identificou acontecimentos certos, possíveis e impossíveis e reconheceram situações com mesma estrutura estocástica. Já no caso da comparação de probabilidades em experiências compostas, os alunos sentiram muitas dificuldades. De entre os vários tipos de acontecimentos, os alunos revelaram mais dificuldades na categoria dos acontecimentos certos e na formulação de acontecimentos relativamente à sua classificação.

No nosso país, Fernandes (1999) verificou também que alunos do 8º e 11º anos de escolaridade revelaram dificuldades em identificar acontecimentos certos e/ou que envolviam conectivos lógicos, na comparação de probabilidades em experiências simples que envolviam o conceito de razão e, mais acentuadas, na comparação de probabilidades em

experiências compostas. Em termos de respostas, observou um aumento sistemático das respostas correctas com o ano escolar e com o desempenho em Matemática.

3. Conhecimento profissional dos professores e sua evolução com a prática lectiva

Alguns estudos evidenciam a importância da prática lectiva na atenuação de certas dificuldades por parte dos professores. Por exemplo, Brown & Borko (1992) referem que os estudos de investigação sobre professores fornecem resultados que evidenciam diferenças em conhecimento, pensamento e acções entre professores experientes e principiantes (professores estagiários ou no 1º ano de ensino). Estas autoras, revendo vários estudos, concluíram que os professores experientes revelam maior conhecimento pedagógico, maior conhecimento do conteúdo e maior conhecimento pedagógico do conteúdo do que os professores principiantes.

Fennema & Franke (1992) referem que o conhecimento do professor pode influenciar a sua prática de ensino. Estes autores, com base na revisão de vários estudos em diversas áreas disciplinares, constataram que o conteúdo de ensino e o discurso na sala de aula parecem estar, pelo menos parcialmente, dependentes do conhecimento do professor. Embora concluam que o conhecimento não dita precisamente o que é dado, pensam que a riqueza do assunto a ser ensinado parece estar directamente relacionada com o conhecimento específico que o professor possui sobre a matéria a leccionar. Esta conclusão é corroborada pelo estudo de Putnam *et al.* (1992, citado em Correia, 1997), envolvendo quatro professoras do ensino elementar, em que os investigadores observaram que os conhecimentos matemáticos reduzidos ou insuficientes das professoras dificultaram, e por vezes impediram, que estas conseguissem pôr em prática um ensino de acordo com a inovação curricular em Matemática. Adicionalmente, a partir da análise de estudos realizados com futuros professores, Brown & Borko (1992) concluíram que os participantes que se sentiam à vontade no conteúdo gastavam menos tempo e esforço na planificação diária, davam mais atenção às estratégias de ensino e menos ao conteúdo de aprendizagem, eram mais flexíveis no seu ensino e mais auto-confiantes.

Por outro lado, a prática, de certa forma, permite também reconhecer a insuficiência de conhecimentos científicos específicos que poderia não ser percebida de outro modo (Guerreiro, 1999). É de notar que no estudo de Ponte, Galvão, Trigo-Santos & Oliveira (2001) vários professores no seu primeiro ou segundo ano de actividade profissional consideraram que o conhecimento dos assuntos que ensinam é ainda insuficiente, reconhecendo a necessidade de uma actualização constante nesta área.

Também Contreras & Blanco (2001) advogam que um maior domínio do conteúdo é directamente proporcional à capacidade de gestão da turma e que as escolhas curriculares dependem desse domínio de conteúdo. Estes autores salientam igualmente que as habilidades para criar e sustentar um discurso produtivo na aula estão basicamente relacionadas com o domínio dos aspectos conceptuais da disciplina e o conhecimento de múltiplas representações e inter-relações entre as diferentes estruturas matemáticas, sendo as deficiências nestas representações e relações a causa de problemas de gestão da aula ao situar o professor perante argumentos e esquemas de raciocínio imprevisíveis dos alunos e ao não dispor dos recursos cognitivos para dar uma resposta satisfatória.

4. Metodologia

O estudo aqui apresentado é parte integrante de uma investigação mais alargada que envolveu alunos do curso de Professores do Ensino Básico, variante de Matemática e Ciências da Natureza, de uma Escola Superior de Educação, futuros professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Do currículo deste curso faz parte a disciplina de Probabilidades e Estatística, cadeira semestral, do 3º ano, com três horas semanais, que em termos de conteúdos programáticos está organizada nas seguintes áreas temáticas: Estatística descritiva, Análise combinatória, Teoria elementar das probabilidades, Variáveis aleatórias e Distribuições de probabilidade.

A disciplina de Prática Pedagógica II, comumente designada por estágio pedagógico, é outra das disciplinas incluídas no plano de estudos do curso, e integra a leccionação de sete semanas de aulas de Matemática na turma de um professor de uma escola básica do 2º ciclo, o qual tem o papel de acompanhamento da prática do estagiário em conjunto com um supervisor da Escola Superior de Educação.

A investigação inicial desenvolveu-se em duas fases, cada uma com uma metodologia diferenciada. Na primeira fase, em que se seguiu uma metodologia essencialmente quantitativa, uma turma de 37 alunos de 4º ano, do curso referido, respondeu a um questionário sobre conceitos elementares de estatística e probabilidades (ver Anexo).

O questionário foi elaborado tendo essencialmente em atenção os conteúdos do programa de Matemática do 2º ciclo no que se refere à unidade de Estatística, sendo algumas questões adaptadas de estudos realizados (Carvalho, 1996; Carvalho & César, 2000; Fernandes, 1999; Fischbein *et al.*, 1991; Fischbein & Gazit, 1994; Pollatsek *et al.*, 1981), outras retiradas de manuais escolares do 2º ciclo e as restantes criadas para o estudo.

Para efeitos de validação, o questionário foi objecto de apreciação prévia por parte de professores de Matemática que leccionavam no Ensino Superior, um com experiência de docência na área de Estatística e tendo alguns deles também experiência de ensino no 2º ciclo e de orientação de estágios nesse nível de ensino. A versão corrigida do questionário, que resultou das sugestões dos professores, foi passada a alunos do 3º ano, do mesmo curso dos participantes, quase no final da leccionação da disciplina de Probabilidades e Estatística. Finalmente, o questionário foi passado aos participantes numa aula de duas horas, tendo os alunos gasto, no máximo, hora e meia a responder-lhe.

Na segunda fase do estudo, em que se seguiu uma metodologia de estudo de caso, seleccionaram-se três dos participantes da primeira fase, tendo por critérios leccionar a unidade de Estatística de 6º ano, durante a Prática Pedagógica II (estágio), e um desempenho variado no questionário (da primeira parte do estudo). Através de entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, observação de aulas e recolha de documentos escritos acompanhou-se o seu percurso nesta etapa.

O estudo que se retrata neste artigo centra-se em parte da investigação desenvolvida com uma das participantes, Joana, que, para além de ter sido escolhida pelo facto de ir leccionar a unidade de Estatística de 6º ano, foi uma das alunas que, dentro desse grupo, teve pior desempenho no questionário.

No que diz respeito à primeira fase do estudo, em que Joana respondeu ao questionário, em termos de análise de dados, codificaram-se as

respostas da aluna em correctas e erradas e inseriram-se os seus raciocínios em diferentes categorias. Na segunda fase, foram conduzidas duas entrevistas semi-estruturadas: a primeira, realizada antes da leccionação da unidade de Estatística, destinou-se a recolher dados sobre a opção profissional de Joana e a sua relação com a estocástica, para detectar algumas dificuldades iniciais na preparação de aulas e para explicar mais detalhadamente os objectivos do estudo; na segunda, realizada após o ensino da unidade de Estatística, Joana leu as respostas dadas no questionário, a que tinha respondido antes, e reformulou-as sempre que julgou conveniente.

As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Os protocolos resultantes da transcrição das entrevistas foram dados a Joana para verificação, não se tendo verificado quaisquer alterações significativas. Além disso, a entrevistadora não teve qualquer intervenção na avaliação da aluna. Nesta segunda fase, o tratamento e análise de dados centraram-se essencialmente nos aspectos do questionário em que Joana tinha revelado dificuldades e em que se verificou algum aprofundamento em relação às respostas dadas na primeira fase do estudo.

5. Joana

5.1. Percurso escolar e visão da estocástica

Joana tem 22 anos, é simpática, extrovertida e relaciona-se facilmente com os outros. Tem consciência das suas limitações em Matemática e toma a iniciativa de solicitar ajuda sempre que considera necessário.

No ensino básico gostava de Ciências e só "gostava mais ou menos de Matemática." Mais tarde, já no 9º ano, teve um professor que a fez começar a gostar de Matemática:

Tinha um bocado de aversão à Matemática, não tanto pela Matemática mas mais ou menos pelos professores que tive. No último ano (9º ano) tive um professor excelente e comecei a gostar daquilo.

O curso de Professores de Ensino Básico, Variante de Matemática e Ciências da Natureza, que frequenta, foi escolhido um pouco ao acaso, uma vez que queria seguir o curso de Enfermagem. Actualmente, afirma que continua no curso por opção, pois começou a gostar e considera que se relaciona bem com os alunos.

Em relação à estocástica, Joana só se recorda de ter estudado estatística e probabilidades pela primeira vez no ensino secundário, talvez no 10º ano. Na altura achava fácil a parte de estatística e tinha dificuldades na combinatória, designadamente em identificar arranjos e combinações. Já no ensino superior, concluiu a disciplina semestral de Probabilidades e Estatística na primeira inscrição com a classificação de 13 valores. Embora não se lembre bem dos conteúdos tratados, sabe que teve dificuldades na distribuição normal.

Não gosta de probabilidades e, embora não diga que não gosta de estatística, há temas de que gosta mais. Já em termos de ensino, a unidade de Estatística não lhe parece difícil de leccionar.

Joana associa a estatística à análise e interpretação de dados e as probabilidades aos acontecimentos. Considera a estatística mais como uma parte da matemática do que como uma ciência independente, opinião que é influenciada pela forma como a estatística é integrada na escola — "para nós funciona como uma parte da matemática, e o que nós damos faz parte de uma unidade".

Em geral, para esta aluna, não há diferenças entre o ensino da estocástica e de outras unidades temáticas, pois, na sua opinião, o ensino pode ser realizado no mesmo sentido, seja qual for a unidade. Todavia, no caso da estatística, salienta a adequação do trabalho de grupo e a organização, interpretação e análise de dados.

Antes de ter ensinado a unidade de Estatística, Joana não tinha uma opinião muito clara sobre a sua importância no 2º ciclo. Contudo, após ter leccionado a unidade, passa a considerá-la como uma temática importante.

... os processos de recolha, organização e interpretação de dados são muito apropriados para as crianças do 2º ciclo porque podem ser usados para resolver problemas interessantes relativamente a questões práticas e ajudar os alunos a perceber toda a informação que lhes chega a toda a hora.

5.2. Dificuldades em estocástica e efeitos da prática lectiva

Nesta subsecção analisam-se apenas as questões (ver os enunciados em Anexo) em que se verificou alteração das respostas e/ou raciocínios de Joana ou em que houve alguma clarificação do seu raciocínio entre os dois

momentos considerados: antes e depois da leccionação da unidade de Estatística do 6º ano.

Possibilidade/impossibilidade em medidas de tendência central

No caso da impossibilidade de determinação da média em atributos qualitativos (questão 1.2), antes de leccionar o tema, Joana determinou a média das frequências absolutas, $(58+50+26+46+20)/5$, e concluiu que o seu valor era 40, não atendendo a que estava em presença de um atributo qualitativo. Depois de leccionar a unidade, embora não manifestando qualquer dificuldade em identificar o tipo de atributo em estudo, mantém a resposta e o processo de cálculo da média.

A investigadora tenta que Joana tome consciência da não existência de significado no cálculo da média no caso em questão. Todavia, parece não ser entendida por ela, já que em resposta Joana questiona a representatividade da média relativamente à distribuição: "Aqui, neste caso, não sei se terá muita lógica estudar a média. Tem aqui, por exemplo, 20 pessoas está muito longe da média e neste caso, o Boavista, também está muito longe da média".

Questionada sobre o significado que atribui a atributos qualitativos e quantitativos, Joana começa a ter dúvidas sobre a possibilidade de determinar a média, afirmando:

Já não me lembro muito bem. Acho que ... quando ... é variáveis quantitativas é quando se dão valores ... e as outras ... já não me lembro. Mas as variáveis qualitativas não dão para estudar em termos de média, pois não? Ou dá? Já não me lembro.

Elucidada pela investigadora sobre a noção de variável qualitativa, refere que viu um exercício semelhante num manual; contudo, ignorou-o e não reflectiu sobre o assunto: "Não, não dei muita importância. Só estudei casos que dá para estudar". Recordando melhor a situação do manual, concluiu finalmente que não faz sentido calcular a média: "Não achei estranho. Aquilo tinha a ver com a média, não sei se era de cores. E realmente não fazia sentido estudar. E aqui também não faz sentido se se estiver com atenção".

Questionada sobre a possibilidade/impossibilidade da média tomar um valor dado (questão 2.1), antes de leccionar a unidade, Joana tinha dado uma resposta errada, argumentando que as médias não podiam assumir os valores dados no enunciado:

A média da turma A (...) não está correcta uma vez que nesta turma não há nenhum aluno com nota superior, o que significa que um aluno tenha a nota muito inferior a 14 para a média não ser 14. No caso da turma B também é um bocado difícil que a média seja 14, uma vez que 50% da turma tem nota igual ou inferior a 14.

A resposta de Joana denota, no caso da turma A, uma certa confusão de raciocínio e, no caso da turma B, a presença da concepção errada de que a média não poderá ser superior ao valor máximo de 50% dos dados.

Depois de leccionar a unidade, Joana afirma que a resposta que tinha dado está errada, dizendo que fez confusão. Agora, baseando-se na possível heterogeneidade dos dados e no efeito de compensação, conclui que ambas as médias podem assumir os valores calculados. No caso da turma A, afirma:

Depende das notas que ele tiver aqui. As notas mais altas foram obtidas na A e não há nenhuma classificação de 14; pode haver várias superiores a 14 e outras inferiores (...), no sentido de umas compensarem as outras.

Para a turma B, argumenta:

"Metade da turma tem nota inferior ou igual a 13, mas o João tem 16 e muitos outros podem ter também superior a 14. É, como na turma A, uma pode compensar a outra nota, logo a média também pode dar 14.

Finalmente, sobre possibilidade/impossibilidade da moda tomar um valor dado (questão 2.2), no caso da turma A, Joana, antes de leccionar a unidade, tinha respondido correctamente, afirmando que "a moda da turma A está incorrecta uma vez que não existe nenhum aluno com nota 14". No caso da turma B, foi influenciada novamente pelo conhecimento do valor máximo de 50% dos dados.

Depois de leccionar a unidade, analisando as respostas, continua a concordar com os argumentos que tinha avançado para a turma A. Já no caso da turma B, reconsidera e pondera a influência sobre a moda de existirem 50% de classificações inferiores ou iguais a 13 valores e corrige a resposta dada antes.

Cálculo envolvendo medidas de tendência central

Na determinação de dados a partir dos valores da média e de um dado (questão 4), antes de leccionar a unidade, Joana tinha usado o algoritmo da média ponderada, $78 = (78+8x)/9$, e concluiu que cada uma das restantes pessoas pesava 79 kg. Depois de leccionar a unidade, continua a concordar com a resposta dada e com o raciocínio desenvolvido.

Todavia, quando se tenta saber se haveria outra resposta possível, Joana fica um pouco confusa e, induzida pela investigadora, admite que as pessoas podiam ter pesos diferentes. Agora, face a esta possibilidade, o único procedimento alternativo que vislumbra é o método de tentativa e erro testado através do algoritmo da média.

I (Investigadora): Acha que as pessoas têm de pesar todas o mesmo?

J (Joana): Não. Os pesos podiam ser diferentes.

I: Se tivesse que dar pesos diferentes, o que é que fazia?

J: Para dar pesos diferentes... Podiam ter umas 79, outras 78, outras 77... tinha de somar... tinha de dar vários valores... nunca saia daqui. Dar diferentes pesos mais ou menos dentro disto: 78, 79 e assim, dividia por 9 e via quanto é que dava a média, até acertar. Isso era impossível, teria que haver outra forma de fazer isso.

Embora a investigadora lhe propusesse que pensasse em tentativas mais orientadas a partir dos 79 kg já calculados, Joana entende que pode tirar de um lado e colocar no outro, mas continua a afirmar que não vê muito sentido em fazer isso.

No cálculo da média de dados representados num gráfico de barras (questão 5.1), antes de leccionar a unidade, Joana respondeu erradamente, considerando que a média era 3 e não apresentando qualquer justificação. Depois de leccionar a unidade, altera a resposta alegando ter confundido a média com a moda. Agora, resolve correctamente a questão, organizando os dados numa tabela de frequências e aplicando, de seguida, o algoritmo da média.

No cálculo da mediana de dados representados num gráfico de barras (questão 5.3), Joana, antes de leccionar a unidade, tinha respondido que não se lembrava do método de calcular a mediana.

Depois de leccionar a unidade, tenta determinar a mediana usando o método que tinha utilizado na questão 3, em que os dados não estavam

agrupados. Deste modo, numa primeira tentativa, calcula a mediana dos valores da variável não tendo em conta as suas frequências absolutas: "Coloquei o número de irmãos 0 1 2 3 4 5. Depois encontrei os valores médios de irmãos, que era o 2 e o 3. Somei-os e dividi por 2. Deu 2,5".

Reflectindo sobre a sua resolução, Joana revela algumas dúvidas sobre a adequação do procedimento usado e, continuando a pensar, considera as frequências absolutas na localização da mediana.

Não me lembro muito bem como é que isto se faz. (...) Só que os alunos da escola são estes todos (considera todos os dados). Por isso, se assim fosse, devia ser 6 zeros, 7... não sei já.

Dá para fazer assim: 0x6, 1x7, 2x3, 3x8, 4x1, 5x2 [que na sua opinião corresponde a considerar a lista ordenada de todos os dados], mas também é um bocado estranho ler de andar a pôr os zeros todos. (...) Com zero tenho 6, somava 6+7=13, 13, 16, 16 e 8 dá 24, 25, 26, 27... [conta todos os dados], afinal é 27. A dividir por 2, dava 13,5. Então será o elemento que está entre o 13 e o 14. Por isso... seria o 1 e o 2. Fazia $(1+2)/2$, que dava 1,5.

Embora pense que é mais lógico calcular a mediana por este último processo, refere que a mediana "corresponde aos valores intermédios" e continua a não estar muito segura, dizendo: "já não me lembro como se calcula" e "não sei se está correcto assim".

Em consonância com a estratégia usada, Joana considera ser mais difícil determinar a média e a mediana directamente de um gráfico do que de uma tabela de frequências.

No estudo da influência do zero no valor da média (questão 6), antes de leccionar a unidade, Joana não ponderou adequadamente os valores para determinar a média, ou seja, calculou $(13,5+0)/5$, concluindo que a média do número de ramos vendidos era 2,7.

Depois de leccionar a unidade, continua a afirmar que a resposta está correcta e tenta explicar melhor o que fez. Porém, ao explicar esse raciocínio, dá-se conta de algo estranho: "É um bocado esquisito, porque 13,5 era já a média dos 4 dias. E eu estou a dividir novamente pelos dias e estou-lhe a somar zero, que é o dia em que não vende nada".

Depois de pensar uns momentos em silêncio, reformula o seu raciocínio, aplicando o algoritmo da média em duas fases: primeiro, determina o número total de ramos e, depois, calcula a nova média:

Pego na média, que é igual àquilo que quero saber, que é o número de ramos que ela vendeu nos 4 dias a dividir pelos dias, que são 4. E então vou encontrar o número de ramos que vendeu nos 4 dias, $13,5 = x/4$, deu-me 54. Em quatro dias vendeu 54 ramos. (...) Agora sim, é que posso calcular a média dos 5 dias. E então fiz: a média é igual aos 54, que é os 4 dias em que vendeu 54 ramos, mais zero a dividir por 5, que é o número de dias, (isto é,) $x = (54+0)/5$ e dá 10,8. Parece-me mais correcto assim porque no anterior não fazia muito sentido, pois já tinha calculado a média para os 4 dias e dividir outra vez por 5 dias não faz sentido. Assim, já acho que faz mais sentido, tem mais lógica.

Na determinação de um dado a partir da alteração do valor da média dada (questão 7) e no cálculo da média de duas médias dadas (questão 8), antes de leccionar a unidade, em ambas os casos, Joana não considerou o(s) 'peso(s)' da média(s) dada(s) no cálculo do novo dado ou da nova média.

Após ter leccionado a unidade, depois de analisar a resposta dada, considera que aplicou o mesmo raciocínio errado que tinha usado na questão 6. Explica então o seu novo processo de resolução, baseado no algoritmo da média e em tudo semelhante ao referido na questão 6, resolvendo as duas questões mais ou menos da mesma forma.

Significado e interpretação de medidas de tendência central

Na selecção da estatística que melhor representa um conjunto de dados (questão 3), inicialmente, Joana tinha calculado correctamente a moda, a média e a mediana e respondeu que a medida que melhor representa o conjunto de dados era a mediana, sem apresentar qualquer outra justificação.

Depois de leccionar a unidade, continua a concordar com a resposta dada e tenta explicar a sua escolha. Muito embora se estabeleça alguma comparação entre as estatísticas e os dados, não há nenhuma referência explícita à assimetria da distribuição.

Pelos cálculos que fiz, (a medida que) representaria melhor os dados recolhidos pelo Luís era realmente a mediana. A moda é 8000\$00, mas a maior parte recebe inferior a esse valor. E a média não sei até que ponto será muito credível. Porque 1995\$00 (é o valor da média) ... praticamente todos os valores são inferiores, a não ser o 6000\$00, que é superior a isso. De resto, o mais próximo é a mediana.

Questionada sobre o significado da média num contexto de vencimentos (questão 9.1a), antes de leccionar a unidade, Joana ligou o

significado da média directamente ao algoritmo, dizendo que "a média corresponde à soma de todos os ordenados, dividida pelo número total de indivíduos".

Após ter leccionado a unidade, continua a perspectivar a média na sua vertente algorítmica, reafirmando uma justificação semelhante: "Significa que a soma dos ordenados dos 50 empregados a dividir pelo número total de empregados, que é 50, é 120". Numa referência implícita à fraca robustez da média face à existência de valores extremos, acrescenta que neste caso não terá grande significado estudar a média "porque se calhar há empregados que recebem 300 contos ou assim". Em consonância com o significado atribuído, Joana afirma que, quando se lembra da média, a associa logo ao algoritmo, ao processo de cálculo.

No caso do significado da mediana num contexto de vencimentos (questão 9.1c), antes de leccionar a unidade, Joana não se lembrava do significado de mediana. Depois de leccionar a unidade, afirma que "a mediana é 90 mil escudos, quer dizer que é o valor intermédio". E, tentando esclarecer melhor a sua resposta, diz: "É o ordenado médio de alguns trabalhadores... Há uns que recebem menos que estes, que é o caso dos 80, e outros que recebem um valor superior". Salieta-se que na justificação de Joana não há qualquer alusão explícita a 50% dos dados nem à sua ordenação.

Na avaliação de um conjunto de dados com base nas medidas de localização (questão 9.2), antes de leccionar a unidade, Joana começou por referir que "há empregados que têm um ordenado de 80 mil escudos, o que corresponde à maior parte dos empregados. Há empregados que têm um ordenado muito superior".

Depois de leccionar a unidade, continua a considerar esta ideia válida, acrescentando que "se calhar há outros que até têm um ordenado inferior" e envolve no seu raciocínio a média: "Neste caso, a média não vai corresponder muito à realidade. A média é 120 mil escudos, a maior parte não é isso que recebe".

A investigadora tentou saber se a mediana permite formular algum comentário em relação aos ordenados, ao que Joana responde: "Significa que o valor intermédio é 90 mil escudos, é o que ganham... Depois há aqueles que ganham 80 mil escudos, que deve ser o mínimo talvez".

A investigadora, tentando precisar o significado da expressão "a maior parte dos empregados", obtém por resposta: "a maior parte é no sentido de mais empregados receberem 80 mil escudos", que é exactamente o valor da moda.

Classificação e formulação de acontecimentos

Na classificação de um acontecimento dado em certo, possível e impossível, na experiência de rodar uma tómbola de jogo com números de 1 a 90 (questão 10), antes de leccionar a unidade, Joana respondeu correctamente a todas as perguntas desta questão. Depois de leccionar a unidade, continua a concordar com as respostas dadas e acrescenta alguns comentários sobre as questões 10.2 e 10.4, que se referem a acontecimentos certos.

Sair um número menor que 91 é certo. Não sei se aqui também teria que impor a condição menor que 91 e maior que 1, ou maior que zero. Não sei, mas neste caso aqui (pergunta 10.2), uma vez que é dado no enunciado, isto acho que é certo. (...)

Sair um número maior que zero também pus que era certo, que é a mesma condição aqui que o 91.

Joana dá assim a entender que o facto de considerar que o conjunto não está limitado leva-a a questionar se estará a pensar da forma mais correcta. No entanto, intuitivamente, ela considera correcto o seu raciocínio:

É assim, uma vez que aqui tem: roda-se a tómbola de jogo de 1 a 90, sair um número maior que zero, ... eu já sei que é de 1 a 90, já sei que é... Só tenho aqueles números, se é maior que zero são estes todos que estão cá dentro, por isso é certo. Neste caso, aqui, também se é menor que 91, sei que são todos os números que estão lá, por isso....

Para se obter de certeza uma bola de cada uma de três cores possíveis num saco com 5 bolas vermelhas, 2 verdes e 4 brancas (questão 12), antes de leccionar a unidade, Joana tinha respondido que precisava de tirar 10 bolas do saco, não apresentando qualquer justificação. Depois de leccionar a unidade, começa por afirmar que precisava de tirar 8 bolas do saco: "Para ter a certeza que vamos tirar uma de cada cor temos que tirar 8 bolas, ou seja, temos que tirar 4 vermelhas, 1 verde e 3 brancas".

A convite da investigadora, procura explicar melhor o seu raciocínio e apercebe-se que deu uma resposta incorrecta. Pensando um pouco mais, conclui que precisa de tirar 10 bolas e adopta o raciocínio *bolas mais numerosas*:

Na pior das hipóteses, podem-me sair as 5 vermelhas, as 4 brancas e depois só fico lá com 2 verdes. Tenho que tirar outra e já tenho uma de cada cor. Ou posso tirar também as 5 vermelhas, as 2 verdes e depois (...) só preciso de tirar mais uma para me sair uma de cada cor. Mas, na pior das hipóteses, eu só preciso de tirar 10 bolas, que era no caso de ficarem lá só as 2 verdes, depois só tirava mais uma. Não é?!

No caso da formulação de um acontecimento certo, um possível e um impossível, extraindo uma bola de uma caixa com 4 bolas azuis, 7 vermelhas e 3 verdes (questão 13), antes de leccionar a unidade, Joana deu um exemplo correcto de acontecimento impossível (questão 13.2) e outro de acontecimento possível, mas não certo (questão 13.3). Contudo, no que respeita ao acontecimento certo (pergunta 13.1), respondeu que "neste caso não há acontecimento certo":

Depois de leccionar a unidade, inicialmente manteve as respostas anteriores e tentou justificar a não existência de acontecimento certo:

Respondo: neste caso, não há acontecimento certo. E não há. Se se responder sair uma bola, e nesse caso já se sabe que vai sair. Agora... não posso dizer nem as cores, que eu não sei. Pode sair qualquer uma. Pode sair azul ou vermelha ou verde. Por aqui, neste caso, não estou a ver nenhum acontecimento certo. Não estou a ver.

Embora mencione exemplos de acontecimentos certos, Joana não os identifica como tal. Além disso, na sua perspectiva, o acontecimento 'sair uma bola' não é verdadeiramente um acontecimento certo. A investigadora reformula a questão, perguntando se não há nenhum acontecimento que possa dizer que tem a certeza que vai realizar-se. Agora, Joana, embora com algumas reticências, responde: "sair uma bola". Seguidamente, quando lhe é pedido outro exemplo, diz: "sair uma bola azul ou uma bola vermelha ou uma bola verde".

Comparação de probabilidades em dois sacos

No caso de dois sacos com o mesmo número de casos favoráveis (questão 11.1), antes de leccionar a unidade, Joana tinha respondido,

correctamente, que era mais provável obter uma bola preta do saco I, baseando a sua resposta nos raciocínios: *comparar as probabilidades dos acontecimentos e comparar o número de bolas brancas e pretas*.

Depois de leccionar a unidade, começa por comparar as razões:

Se formos a ver em termos de razão de bolas pretas para bolas brancas, no caso do saco I, temos duas pretas para duas brancas e, aqui neste saco (saco II), temos duas pretas para três brancas, logo é mais fácil tirar bola preta neste saco aqui (saco I), que temos menos brancas. (...) Ao comparar dá 1, e esta aqui dá um vírgula qualquer coisa. Então aqui (saco I) é mais fácil tirar uma bola preta.

A pedido da investigadora, Joana explica os procedimentos que utilizou antes de leccionar a unidade. Assim, no caso de *comparar as probabilidades dos acontecimentos*, diz:

Esta aqui foi com base nas probabilidades. Número de casos favoráveis sobre o número de casos possíveis. Ou seja, o número de casos favoráveis era 2, o número de casos possíveis eram 4, que era o número total de bolas. Por isso dá 1/2 (saco I). E aqui, neste caso, dá 2/5 (saco II).

Continua também a considerar correcto o raciocínio *comparar o número de bolas brancas e pretas*.

Sim concordo com o que está aqui escrito: 'é mais provável sair uma bola preta no saco I, porque embora os dois sacos tenham o mesmo número de bolas (pretas), o I tem menos bolas brancas' (...), por isso é mais fácil tirar uma preta aqui, porque aqui tem 3 brancas, não é?!

Talvez por ambos os raciocínios terem conduzido à mesma resposta, Joana não tenha questionado a validade deste último raciocínio.

Na situação em que, de um saco para o outro, se acrescentou um caso favorável e um caso desfavorável (questão 11.2), antes de leccionar a unidade, Joana concluiu erradamente que era mais provável obter uma bola preta do saco I, recorrendo ao raciocínio *comparar o número de bolas brancas e pretas*, embora também tenha calculado as probabilidades dos acontecimentos.

Depois de leccionar a unidade, tenta explicar a resposta dada antes:

No fundo é praticamente a mesma coisa. Lá está, respondi também de duas formas diferentes. Foi novamente pelas probabilidades e depois... liguei só ao número de bolas que cada saco tinha. Do género, no saco I porque só tem uma bola preta, também tem menos bolas brancas, o que faz com que a probabilidade de sair branca também seja menor.

Questionada sobre a sua concordância actual com este raciocínio, Joana pondera a resposta dada e, sem mais comentários, recorre ao raciocínio *comparar as razões*: "Ora bem, a probabilidade de sair uma bola preta? Ser mais provável era no saco II, não era?... Neste caso temos 1/2 e 2/3... Se calhar a probabilidade é a mesma".

Joana chega assim a uma resposta diferente, embora por comparação incorrecta das fracções. Depois de, por breves momentos, voltar a analisar o raciocínio *comparar o número de bolas brancas e pretas* passa outra vez para a comparação das razões e, novamente recorrendo a cálculos, selecciona o saco I.

No entanto, quando se lhe pede para comparar as probabilidades dos acontecimentos, que tinha calculado, conclui que "a probabilidade é maior aqui, para o saco II. Há bocado estávamos no I, agora estamos a ir para o II".

Convidada pela investigadora para voltar ao raciocínio *comparar o número de bolas brancas e pretas*, Joana volta a escolher o saco I e acrescenta: "no fundo, no fundo, até achava que a probabilidade era a mesma. Devo andar aqui às voltas". Nesta altura desenvolve a sua ideia:

Estava a fazer de outra forma: tenho uma bola preta para uma branca, sobrava uma branca (saco I). E aqui (saco II) tenho uma para aqui (uma preta para uma branca) e outra para ali, sobrava uma branca também.

Perante esta indecisão, a investigadora tenta perceber se Joana considera mais válido algum dos seus raciocínios. Não tendo tido êxito, sugere-lhe que analise a questão 11.3, à qual tinha respondido correctamente com base no raciocínio *comparar as probabilidades dos acontecimentos*: "Então, em termos de probabilidade, é maior aqui neste caso (saco II). Logo devia ser no saco II. É maior a probabilidade de sair preta".

Tentando-se averiguar até que ponto esta resposta é dada com convicção, Joana afirma:

Agora digo que é com convicção, através da regra (de Laplace) e nisto aqui (comparação de razões). Fazendo o mesmo para aqui (pergunta 11.3), vejo que é igual nos dois. Neste caso (pergunta 11.2), a razão também é maior no saco II.

Finalmente, questionada sobre o raciocínio *comparar o número de bolas brancas e pretas*, Joana admite que lhe parece normal e não consegue ver o que nele está incorrecto.

6. Conclusão

No caso investigado no presente estudo destacam-se três dimensões: dificuldades de Joana em estocástica e influência de leccionar a unidade de Estatística, características do seu conhecimento em estocástica e implicações didácticas.

6.1. Dificuldades de Joana em estocástica e influência de leccionar a unidade de Estatística

Antes de leccionar a unidade de Estatística, Joana revelou dificuldades na grande maioria das questões contempladas no estudo, designadamente em questões sobre a possibilidade/impossibilidade em medidas de tendência central, também observadas em alunos do 12º ano (Boaventura, 2003) e em alunos de 11 e 12 anos (Dreyfus & Levey, 1996); o cálculo envolvendo medidas de tendência central, também observadas em estudantes universitários (Pollatsek *et al.*, 1981) e do 6º e 7º anos (Cai, 1995; Carvalho, 1996); o significado e interpretação de medidas de tendência central, também observadas em alunos do 7º ano (Carvalho & César, 2000), do 12º ano (Boaventura, 2003) e do ensino superior (Balanero *et al.*, s/d); a classificação e formulação de acontecimentos e a comparação de probabilidades em dois sacos, também observadas em alunos do 8º e 11º anos (Fernandes, 1999), do 5º ao 7º ano (Fischbein & Gazit, 1984) e do 4º ao 8º ano (Fischbein *et al.*, 1991).

Depois de leccionar a unidade de Estatística, Joana ultrapassou, por iniciativa própria, as dificuldades sobre decidir da possibilidade/impossibilidade da média e da moda tomarem um valor dado. Já a dificuldade em reconhecer a impossibilidade de determinar a média em atributos qualitativos apenas foi ultrapassada com um intenso questionamento da investigadora. A este propósito, deve ter-se presente que, em geral, as situações de impossibilidade são pouco referenciadas no sistema de ensino português. No caso da Estatística, a partir da análise de manuais escolares, Boaventura (2003) verificou que o âmbito de aplicabilidade das medidas de localização, apesar do referido nos diferentes manuais estudados, acaba por ser desvalorizado ao destacarem-se as situações de possibilidade.

No cálculo envolvendo medidas de tendência central, Joana superou, por iniciativa própria, as dificuldades em determinar a média de uma média inicial dada e de um novo dado, um dado a partir do conhecimento da média inicial (sem esse dado) e da média final, a média de dados representados num gráfico de barras e de duas médias dadas. No caso da mediana, mostrou-se insegura sobre o método usado no cálculo do seu valor em dados representados num gráfico.

Em relação ao significado e interpretação de medidas de tendência central, Joana manteve uma interpretação da média com base na descrição do seu algoritmo e denotou alguma confusão no caso da mediana. Na avaliação de um conjunto de dados, a estagiária não conseguiu ultrapassar as suas dificuldades na justificação da escolha da estatística que melhor representa uma distribuição e na relacionação das três medidas de localização para produzir um comentário sobre os dados.

Relativamente à classificação e formulação de acontecimentos, especialmente no caso de acontecimentos certos, as dúvidas de Joana parecem ter sido ultrapassadas na classificação de acontecimentos dados e superou com mais dificuldade a condição a que deveria satisfazer um acontecimento para ser certo.

Finalmente, no caso da comparação de probabilidades em dois sacos, Joana aderiu simultaneamente a raciocínios intuitivos e normativos para concluir a resposta, sentindo algum conflito quando esses raciocínios conduziam a respostas diferentes.

Em síntese, face à promoção de raciocínios normativos, o impacto da leccionação da unidade de Estatística foi mais notório nas questões de cálculo envolvendo medidas de tendência central e foi mais reduzido nas questões sobre o significado e interpretação de medidas de tendência central e nas de comparação de probabilidades, persistindo, contudo, algumas dificuldades em todos os outros temas. Todavia, este impacto pode ter sido reduzido pelo facto de no 6º ano, nível de ensino em que Joana leccionou, haver conceitos, como por exemplo o de mediana, que não são abordados e outros que são tratados com pouca profundidade.

Embora exista consenso sobre a reduzida formação em estatística proporcionada pela generalidade das instituições do ensino superior (Branco,

2000), atribuir a extensão e a natureza das dificuldades de Joana apenas a esse facto não parece razoável porque Joana estudou também Estatística no ensino secundário e as suas dificuldades foram mais acentuadas nas situações sobre o significado e a interpretação. Donde, devemos considerar como estando sobretudo na origem das suas dificuldades o facto de tanto no ensino secundário como superior se seguir uma abordagem tecnicista e formal da Estatística (Fernandes, Sousa & Ribeiro, 2004).

Tendo dado os seus primeiros passos em meados do século passado, a didáctica da Estatística encontra-se pouco desenvolvida e não consolidada (Batanero, 2001). Comparativamente com a didáctica da Geometria ou da Álgebra, por exemplo, constata-se que, na formação inicial de professores, a didáctica da Estatística merece muito menor atenção ou simplesmente é inexistente. Esta realidade pode também explicar a abordagem mais tecnicista e formal que frequentemente é adoptada no seu ensino.

6.2. Características do conhecimento de Joana em estocástica

O conhecimento de Joana em estocástica, além de ser bastante limitado, é de carácter acentuadamente algorítmico e rotineiro, apresentando-se relativamente desconectado.

Especialmente no caso da Estatística, Joana revelou um conhecimento muito ligado a fórmulas e a cálculos. Em quase todas as questões, ela recorre a fórmulas para as resolver e mostra pouca flexibilidade em adoptar estratégias mais elementares. Neste último caso, quando a investigadora lhe induz uma abordagem mais elementar para a determinação de dados a partir dos valores da média e de um dado, ela parece compreendê-la mas não a adopta (ver questão 4).

Em geral, a experiência de leccionação da unidade de Estatística não permitiu a Joana vencer as suas dificuldades nas questões que não podiam ser resolvidas através da aplicação de uma simples fórmula. São exemplo disso, a identificação da estatística que melhor representa um conjunto de dados, a atribuição de significado à média e à mediana num dado contexto e avaliar um conjunto de dados com base nas medidas de localização. Especificamente, quando questionada sobre o significado da média num dado contexto, Joana refere que imediatamente associa a média ao seu algoritmo de cálculo.

Uma possível abordagem mais rotineira, aquando da aprendizagem da estocástica, pode também explicar as dificuldades de Joana nas situações estudadas (Batanero *et al.*, *s/d*; Carvalho & César, 2001). A este propósito, ela mesmo afirma que é mais difícil calcular a média e a mediana quando os dados estão representados através de gráficos.

Finalmente, o conhecimento relativamente desconectado manifesta-se sobretudo nas questões de probabilidades. Nestas questões, Joana recorre simultaneamente a estratégias intuitivas e normativas, sem, contudo, optar claramente por uma delas. Por exemplo, na comparação de probabilidades, talvez por os dois raciocínios *comparar as probabilidades dos acontecimentos* e *comparar o número de bolas brancas e pretas* conduzirem à mesma resposta, Joana não sentiu necessidade de optar por um deles. Já noutra questão, estes mesmos raciocínios conduziam a respostas distintas, e, embora Joana tenha afirmado com convicção o raciocínio normativo, ela admite que o raciocínio intuitivo lhe parece normal e não consegue ver o que nele está incorrecto.

6.3. Implicações didácticas

Existe entre muitos professores a convicção de que a estatística é um assunto fácil, não apresentando, por isso, grandes dificuldades de aprendizagem. Sousa (2002) refere que a não exigência de pré-requisitos importantes explica o ser vista como uma temática de fácil aprendizagem por parte dos alunos e Fernandes *et al.* (2004) verificaram que os três professores que participaram no seu estudo avaliaram a Estatística como um tema fácil, quer para professores quer para alunos. De modo semelhante, antes de leccionar a unidade de Estatística, Joana partilhava este ponto de vista e, não fosse a intervenção da investigadora, possivelmente, manteria a mesma visão após ter leccionado a unidade.

Esta crença, mais ou menos partilhada entre os professores, é aqui questionada pelas próprias dificuldades sentidas por Joana. E, no que concerne aos alunos, também os vários estudos aqui referidos desafiam tal convicção. Na verdade, para Batanero *et al.* (2004), as dificuldades em estocástica devem-se muito à natureza do seu raciocínio e conhecimento, referindo que são encontrados resultados contra-intuitivos em níveis muito

elementares, que os resultados das experiências não são reversíveis e que a estocástica está cada vez mais relacionada com as aplicações. Assim, para estes autores, a reflexão epistemológica pode ajudar os professores a compreenderem o papel dos conceitos na Estatística e outras áreas, a sua importância na aprendizagem dos alunos e as suas dificuldades conceptuais na resolução de problemas.

O carácter algorítmico e rotineiro do conhecimento estocástico têm também de ser desafiados. Os resultados do presente estudo indicam claramente a necessidade dos professores experienciarem durante a sua formação, inicial e contínua, situações que relevem o significado e interpretação da estatística (Ponte *et al.*, 2001). Caso contrário, será pouco provável que os professores explorem tais situações na sala de aula com os seus alunos (Contreras & Blanco, 2001). Na terminologia de Skemp (1987), não devemos ficar por uma 'compreensão instrumental', é necessário desenvolver uma 'compreensão relacional', se queremos aprofundar a compreensão e o sentido de utilidade da estatística nos nossos alunos, o que é preconizado no âmbito da estocástica por Batanero (2000) e Batanero *et al.* (1994).

Por fim, a fraca integração do conhecimento estocástico, designadamente entre um conhecimento intuitivo e normativo, constitui um aspecto crítico porque a tomada de consciência destes diferentes conhecimentos é uma condição necessária para resolver possíveis conflituosidades ou para consolidar o conhecimento normativo (Fernandes, 1999; Konold, 1991). Para tal, é decisivo que o professor procure despoletar as ideias intuitivas dos alunos e que as confronte com ideias normativas, seguindo-se deste confronto uma mais profunda integração das suas ideias. A não ser assim, corre-se o risco real de que o aluno mantenha ideias distintas, eventualmente antagónicas, relativamente a um mesmo assunto ou conceito (Fischbein, 1975).

Referências

- ABRANTES, Paulo; SERRAZINA, Lurdes & OLIVEIRA, Isolina (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AZCÁRATE, Pilar; CARDEÑOSO, José M. & PORLÁN, Rafael (1998). Concepciones de futuros profesores de primaria sobre la noción de aleatoriedad. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), pp. 85-97.
- BARR, G. V. (s/d). Some student ideas on the median and the mode. Recuperado em 17 de Janeiro, 2002, de <http://science.ntu.ac.uk/frsscse/ts/barr/text.html>
- BATANERO, Carmen (2000). Dificultades de los estudiantes en los conceptos estadísticos elementares: el caso de las medidas de posición central. In C. Loureiro, O. Oliveira e L. Brunheira (orgs.), *Ensino e Aprendizagem da Estatística*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estatística, Associação de Professores de Matemática e Departamentos de Educação e de Estatística e Investigação Operacional da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 31-48.
- BATANERO, Carmen (2001). *Didáctica de la Estadística*. Granada: Grupo de Investigación en Educación Estadística, Universidad de Granada.
- BATANERO, Carmen; GODINO, Juan D. & NAVAS, Francisco (s/d). Concepciones de maestros de primaria en formación sobre los promedios. Versão ampliada do trabalho publicado em H. Salmerón (ed.), *VII Jornadas LOGSE: Evaluación Educativa* (pp. 310-304). Universidad de Granada. Recuperado em 15 de Dezembro, 2000, de <http://www.ugr.es/~batanero>
- BATANERO, Carmen; GODINO, Juan D. & ROA, Rafael (2004). Training teachers to teach probability. *Journal of Statistics Education*, 12(1) (On line). Recuperado em 15 de Junho, 2004, de <http://www.amstat.org/publications/jse/v12n1/batanero.html>
- BATANERO, Carmen; GODINO, Juan D.; GREEN, David R.; HOLMES, Peter & VALLECILLOS, Angustias (1994). Errors and difficulties in understanding elementary statistical concepts. *International Journal for Mathematical Education in Science and Technology*, 25(4), pp. 527-547.
- BOAVENTURA, Maria G. (2003). *Dificuldades de Alunos do Ensino Secundário em Conceitos Estatísticos*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- BRANCO, João (2000). Estatística no secundário: o ensino e seus problemas. In C. Loureiro, O. Oliveira. & L. Brunheira (orgs.), *Ensino e Aprendizagem da Estatística*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estatística, Associação de Professores de Matemática e Departamentos de Educação e de Estatística e Investigação Operacional da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.11-30.
- BROWN, Catherine A. & BORKO, Hilda (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York, NY: Macmillan, pp. 209-239.
- CAI, Jinfu (1996). Beyond the computational algorithm: student's understanding of the arithmetic average concept. In L. Meira e D. Carraher (eds.), *Proceedings of the 19th PME Conference* (Vol. 3), Universidade Federal de Pernambuco, pp. 144-151.
- CARVALHO, Carolina (1996). Algumas questões em torno do tarfas estatísticas com alunos do 7º ano. In A. Roque e M. J. Lagarto (orgs.), *Actas do ProfMat 96*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, pp. 165-171.
- CARVALHO, Carolina & CÉSAR, Margarida (2000). As aparências iludem: reflexões em torno do ensino da estatística no ensino básico. In C. Loureiro, O. Oliveira e L.

- Brunheira (orgs.), *Ensino e Aprendizagem da Estatística*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estatística, Associação de Professores de Matemática e Departamentos de Educação e de Estatística e Investigação operacional da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 212-225.
- COBO, Belén & BATANERO, Carmen (2000). La mediana en la educación secundaria obligatoria: un concepto sencillo? *UNO*, 23, pp. 85-96.
- CONTRERAS, Luis C. & BLANCO, Lorenzo J. (2001). Qué conocen los maestros sobre el contenido que enseñan? Un modelo formativo alternativo. Comunicación presentada no Congresso Nacional de Didácticas Específicas, Granada 2001. Recuperado em 2 de Maio, 2001, de http://www.uhu.es/luis.contreras/enlaces/articulo_con_Lorenzo.htm
- CORREIA, Maria G. (1997). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores do 1º Ciclo na Área da Matemática: Três Estudos de Caso no Contexto de um Trabalho Colaborativo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- DREYFUS, Amos & LEVY, Osnat (1996). Are the notion of mean and related concepts too difficult for 6th and 7th grade biology students? *European Journal of Teacher Education*, 19(2), pp. 137-152.
- FENNEMA, Elizabeth & FRANKE, Megan L. (1992). Teacher's knowledge and its impact. In D. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, pp.147-164.
- FERNANDES, José A. (1999). *Intuições e Aprendizagem de Probabilidades: Uma Proposta de Ensino de Probabilidades no 9º Ano de Escolaridade*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- FERNANDES, José A.; SOUSA, Manuela V. & RIBEIRO, Sónia A. (2004). O ensino de estatística no ensino básico e secundário: Um estudo exploratório. In J. A. Fernandes, M. V. Sousa & S. A. Ribeiro (orgs.), *Ensino e Aprendizagem de Probabilidades e Estatística — Actas do 1º Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, pp. 165-193.
- FISCHBEIN, Efraim & GAZIT, A. (1984). Does the teaching of probability improve probabilistic intuitions? *Educational Studies in Mathematics*, 15(1), pp. 1-24.
- FISCHBEIN, Efraim; NELLO, Maria S. & MARINO, Maria S. (1991). Factors affecting probabilistic judgments in children and adolescents. *Educational Studies in Mathematics*, 22, pp. 523-549.
- FISCHBEIN, Efraim (1975). *The Intuitive Sources of Probabilistic Thinking in Children*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- GALL, Meredith D.; BORG, Walter R. & GALL, Joyce P. (1996). *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman.
- GODINO, Juan D.; BATANERO, Carmen & FLORES, Pablo (1999). El análisis didáctico del contenido matemático como recurso en la formación de profesores de matemáticas. Em homenagem ao professor Oscar Sáenz Barrio. Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, pp.165-185. Recuperado em 13 de Julho, 2002, de http://www.ugr.es/~jgodino/teoria_metodos/didacties.htm

- GREEN, David R. (1983). A survey of probability concepts in 3000 pupils aged 11-16 years. Em D. R. Grey, P. Holmes, V. Barnett & G. M. Constable (eds.), *Proceedings of the First International Conference on Teaching Statistics* (Vol. 2). Sheffield, UK: Teaching Statistics Trust, pp. 766-783.
- GUERREIRO, António M. (1999). *A Pessoa do Supervisor e o Processo de Supervisão: Representações Sociais de Alunos/futuros Professores de Matemática em Estágio Pedagógico ou Prática Pedagógica*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- KONOLD, Clifford (1991). Understanding students' beliefs about probability. In E. von Glasersfeld (ed.), *Radical Constructivism In Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 139-156.
- LI, Kam-Yuk & SHEN, Shir-Ming (1994). Students' weaknesses in statistical projects. In D. Green (Ed.), *Teaching Statistics at its Best*. Sheffield, UK: Teaching Statistics Trust, pp.42-48.
- POLLATSEK, Alexander; LIMA, Susan & WELL, Arnold D. (1981). Concept or computation: Students' understanding of the mean. *Educational Studies in Mathematics*, 12, pp. 191-204.
- PONTE, João P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp. 3-18.
- PONTE, João P.; GALVÃO, Cecília; TRIGO-SANTOS, Florbela & OLIVEIRA, Hélia (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(1), pp. 31-45.
- SKEMP, Richard R. (1987). *The psychology of learning mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SOUSA, Olívia (2002). Investigações estatísticas no 6º ano. In Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, pp. 75-97.
- STRAUSS, Sidney & BICHLER, Efraim (1988). The development of children's concept of the arithmetical average. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(1), pp. 64-80.

DIFFICULTIES IN STOCHASTICS OF A PROSPECTIVE ELEMENTARY TEACHER

Abstract

This study researched the impact of the teaching of Statistics unit to 6th graders on the difficulties of a student-teacher (Joana) in stochastic. Before any experience of teaching, Joana answered a questionnaire about the theme, in order to allow the identification of their conceptual difficulties; afterwards,

she taught the Statistics unit; finally, she was interviewed about the issues in which she had shown difficulties when answering the questionnaire. The results of the study indicated that the teaching of the Statistics unit had a moderate success in overcoming the student-teacher's difficulties, as many changes on her answers and/or reasoning were not a result of her own initiative, but were a consequence of the questioning of the researcher. In addition, the difficulties to relate the localization measures and their meanings, as well as the comparison of probabilities were not at all overcome. It was verified yet that, besides being very limited, Joana's knowledge in stochastic was greatly algorithmic and routinised and seems to have a reduced level of integration.

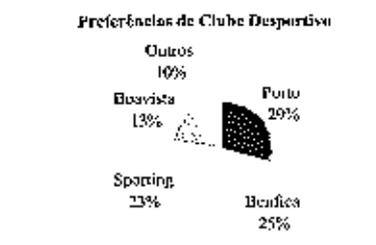
DIFFICULTÉS EN STOCHASTIQUE CHEZ UNE FUTURE ENSEIGNANTE DU PRÉPARATOIRE

Résumé

Dans cet étude on a fait des recherches sur l'impact de l'enseignement de l'unité de Statistique en 6ème année de scolarité sur les difficultés en stochastique d'une stagiaire (Joana). À cet effet, et sans avoir aucune expérience dans l'enseignement, Joana a répondu à un questionnaire sur le thème, qui a permis de repérer ses difficultés; ensuite, elle a enseigné l'unité de Statistique dans une classe de 6ème année; et, finalement, elle fut interrogée sur des questions où elle avait révélé des difficultés dans le questionnaire préalable. De les résultats de l'étude, on constate que l'enseignement de l'unité de Statistique a eu un succès relatif pour surmonter ses difficultés, vu que beaucoup de changements dans la réponse et/ou raisonnement ne furent pas le résultat de sa propre initiative, mais plutôt la conséquence des questions posées par l'investigatrice. En plus, les difficultés senties dans le relationnement des mesures de localisation, dans ses significations et dans la comparaison de probabilités n'ont pas été surmontées. On a encore vérifié que la connaissance de Joana en stochastique, bien que très limitée, était fortement algorithmique et routinière et présentant une faible intégration.

Anexo – Questionário

1. As preferências de clube desportivo dos 200 alunos, do 2º ciclo, de uma escola são dadas pelo seguinte gráfico:



Observando o gráfico:

- 1.1. Indique a moda das preferências de clube. Justifique a sua resposta.
 - 1.2. Determine, caso seja possível, a média das preferências de clube. Justifique a sua resposta.
2. Relativamente às classificações finais em Matemática de duas turmas, A e B, sabe-se que:
- as classificações mais altas foram obtidas na turma A;
 - na turma A não existe qualquer aluno com classificação de 14 valores;
 - o João, da turma B, obteve a classificação de 16 valores;
 - 50% dos alunos da turma B obtiveram classificação inferior ou igual a 13 valores.

O João determinou a média e a moda das classificações de ambas as turmas e obteve os seguintes resultados:

| Turma | Média | Moda |
|-------|------------|------------|
| A | 14 valores | 14 valores |
| B | 14 valores | 15 valores |

Face aos dados fornecidos, averigüe, justificando, se:

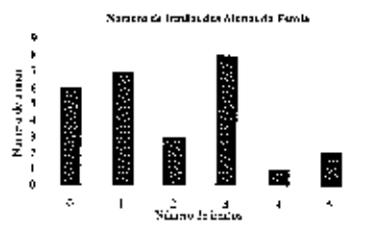
- 2.1. As médias das classificações de cada turma podem assumir os valores calculados pelo João;
 - 2.2. As modas das classificações de cada turma podem assumir os valores calculados pelo João.
3. O Luís perguntou a dez amigos quanto recebiam de semanada, tendo obtido os seguintes dados (em escudos):

750 700 6000 1500 800 1000 900 1100 1200 6000

Considerando a média, a moda e a mediana como valores possíveis para representar uma distribuição, indique qual destas medidas melhor representa o conjunto dos dados recolhidos pelo Luís.

Justifique a sua resposta.

4. A média do peso de nove pessoas é 78 quilos. Admitindo que uma delas pesa 70 quilos, indique um peso possível para cada uma das restantes oito pessoas.
5. Perguntou-se aos alunos de uma escola, do 1º ciclo, quantos irmãos tinham. A partir das respostas obtidas, construiu-se o seguinte gráfico:



Observando o gráfico:

- 5.1. Determine a média do número de irmãos dos alunos da escola.
 - 5.2. Indique a moda do número de irmãos dos alunos da escola. Justifique a sua resposta.
 - 5.3. Determine a mediana do número de irmãos dos alunos da escola.
6. A D. Alice esteve no mercado a vender ramos de rosas durante 5 dias de uma semana. Nos 4 primeiros dias, a média de ramos vendidos por dia foi de 13,5. No quinto dia não vendeu nenhum ramo. Determine a média do número de ramos de rosas vendidos durante os cinco dias dessa semana.
7. A média das idades de um grupo de três amigos é 15 anos. Juntou-se ao grupo um outro amigo. Sabendo que a média das idades dos quatro amigos passou a ser 16 anos, determine a idade do amigo que se juntou ao grupo.
8. Há 10 pessoas num elevador, 6 mulheres e 4 homens. A média do peso das mulheres é 60 quilos, e a média do peso dos homens é 80 quilos. Determine a média do peso das 10 pessoas que se encontram no elevador.
9. Numa empresa trabalham, ao todo, 50 empregados. Acerca dos seus vencimentos sabe-se que a média é 120 mil escudos, a moda é 80 mil escudos e a mediana é 90 mil escudos.
- 9.1. No contexto da situação apresentada, interprete o significado da a) média, b) moda e c) mediana.
 - 9.2. Faça um comentário sobre os vencimentos dos empregados da empresa.
10. Roda-se uma tómbola de jogo com números de 1 a 90. Considerando os resultados possíveis deste jogo, classifique em certo, impossível ou possível mas não certo cada um dos acontecimentos seguintes: 10.1. Sair um número ímpar; 10.2. Sair um número menor do que 91; 10.3. Sair o número 100; 10.4. Sair um número maior do que 0; 10.5. Sair o número 31.

11. Observe, em cada alínea, a quantidade de bolas brancas e pretas dos dois sacos. As bolas são todas iguais excepto na cor. Sem ver, tira-se uma bola de cada um dos sacos.

11.1. De qual dos sacos é mais provável tirar uma bola preta? Justifique a sua resposta.

Saco I: ●● Saco II: ●●

11.2. De qual dos sacos é mais provável tirar uma bola preta? Justifique a sua resposta.

Saco I: ● Saco II: ●●

11.3. De qual dos sacos é mais provável tirar uma bola preta? Justifique a sua resposta.

Saco I: ● Saco II: ●●

12. Num saco há 5 bolas vermelhas, 2 verdes e 4 brancas. As bolas são todas iguais excepto na cor. Sem ver, tira-se do saco uma bola de cada vez, sem a voltar a repor. Quantas bolas se tem de tirar do saco para ter a certeza de obter, pelo menos, uma bola de cada cor?

Justifique a sua resposta.

13. Retira-se uma bola, ao acaso, de uma caixa que contém 4 bolas azuis, 7 vermelhas e 3 verdes. Referindo-se aos possíveis resultados desta experiência, apresente um exemplo de acontecimento: 13.1. Certo; 13.2. Impossível; 13.3. Possível mas não certo.

dissertações e projectos de investigação



Dissertações de Doutoramento

Ivanilde Alves Monteiro (2004). *Formação inicial, identidade profissional e profissão docente: as representações sociais dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Sociologia da Educação)

Resumo

Existe uma multiplicidade de olhares sobre a formação inicial dos professores, suas identidades e a profissão docente, olhares que priorizam, entre outras, as políticas propostas, os currículos adotados, as perspectivas pedagógicas. Este trabalho privilegia o olhar do ponto de vista do aluno, enquanto sujeito e ator do processo de formação inicial, da construção da identidade e da profissão docente, a partir de suas representações sociais. A definição deste objeto apoia-se na consideração de que o agir humano não é neutro, pois se constrói nas relações sociais pelo qual o sentido dos objetos toma forma para os sujeitos, orientando suas ações e comunicações. Adota a perspectiva de que uma representação social não pode ser captada como um dado estanque e isolado, mas no movimento pelo qual o homem concreto, relacionado e histórico, vai continuamente atribuindo sentidos aos objetos de que se apropria. Desta forma a atribuição de sentido é um processo dinâmico e criativo, no qual o indivíduo se faz e se expressa como indivíduo social, inserido de forma determinada numa dada totalidade social, num tempo e num espaço precisos. Logo, uma representação não poderá ser captada se a isolarmos da dinâmica em que se vai configurando, cristalizando-a; este sentido não se esgota na linearidade do dado, mas vai se delineando nas contradições e conflitos, entre verdades e incertezas, mesmo desarticuladas, que a vivência do concreto impõe. Assim, a investigação adotou a abordagem qualitativa utilizando questionários escritos com respostas fechadas e abertas com 607 sujeitos. A análise feita teve como base a perspectiva sócio-crítica que vê a representação social tanto como enunciadora do sentido existente como prenunciadora de uma possível transformação. Os resultados confirmam as esperanças, desencantos e acomodações tão característicos de uma realidade social contraditória.

Martha Aparecida Santana Marcondes (2005). *Avaliação educacional em Portugal e no Brasil: políticas e práticas no ensino secundário e médio. Contributo para uma análise sociológica comparada*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Políticas Educativas)

Resumo

A partir da última década de 70, com o incremento da globalização e da transnacionalização do capitalismo, as instâncias internacionais passaram a interferir mais frequentemente e explicitamente na autonomia interna dos Estados, exercendo grande impacto na Educação. Estas instâncias têm utilizado cada vez mais a avaliação como instrumento de controle, especialmente para justificar os financiamentos externos. Neste sentido, a avaliação, até então concebida, em muitas teorias pedagógicas como mecanismo de promoção das aprendizagens, ganha uma nova tónica e outro sentido político e administrativo, frequentemente em contradição com os que prescrevem aquelas teorias. Por conta dessa realidade mundial, a Educação passa, nas últimas décadas, por sucessivas reformas e, estas, não têm contribuído significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, estando, na verdade, comprometidas com as orientações dos Estados centrais, que, com maior poder de voto e (veto) nesses organismos financiadores, delineiam as normas a serem seguidas pelos Estados semiperiféricos e periféricos, dependentes das agências financiadoras. Neste sentido, os dados apresentados pelos órgãos oficiais da Educação de Portugal e do Brasil, bem assim os fornecidos pelos organismos internacionais, indicam que os índices de abandono e de insucesso escolar continuam elevados. A avaliação pedagógica e, de forma mais ampla, a avaliação dos próprios sistemas educativos, também estruturadas sob parâmetros neoliberais, valorizando os aspectos elitista e meritocrático em detrimento da concepção formativa, reforçam o processo de exclusão social, nomeadamente de uma grande parcela da juventude. A presente pesquisa procura, entre outros aspectos, analisar as políticas educativas internacionais e o papel de orientação por parte das instâncias multilaterais e supranacionais nas políticas internas de Portugal e do Brasil. Para possibilitar uma compreensão mais acurada das realidades educativas destes países, sob

uma perspectiva comparada, promoveram-se dois estudos de caso: elegeu-se uma escola portuguesa e uma brasileira, analisando-se os seus contextos, as legislações específicas, acompanhando os cotidianos respectivos e coletando informações e outros dados empíricos, através da aplicação de um inquérito por questionário, realização de entrevistas semi-estruturadas, participação em reuniões informais e coleta de observações e anotações de campo. Em síntese, concluímos que, entre Portugal e Brasil, existem muitas semelhanças nos sistemas educativos, nas funções e nos órgãos colegiados, porém há marcantes diferenças relativas às condições de trabalho dos professores, relativas à forma como percebem as políticas avaliativas e como se posicionam em relação aos dilemas, desafios e experiências do seu cotidiano escolar.

Esmeraldina Maria Costa Veloso (2005). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Sociologia da Educação)

Resumo

O presente trabalho pretende contribuir para o estudo de um diferente contexto educativo, protagonizado pelas Universidades da Terceira Idade, tendo em conta a sua emergência, o seu papel, ou funções. As Universidades da Terceira Idade e, mais globalmente, a grande temática da educação de adultos idosos são pouco conhecidas e pouco trabalhadas sociologicamente, pelo menos, em Portugal. Na área da educação de adultos, embora existam alguns trabalhos que problematizam criticamente a política pública deste sector e os problemas com que ele se tem deparado, há a destacar que ao nível da educação para os adultos idosos pouco debate e teorização se tem concretizado no nosso país. Também ao nível da sociologia da educação não-escolar tem sido uma temática pouco explorada. Nestas circunstâncias, e a partir de uma contextualização histórica, política e sociológica, pretende-se analisar a terceira idade como uma realidade socialmente construída e a sua evolução histórica, política e social, destacando a forma como as diferentes

políticas públicas a trataram e como foram sendo reconhecidos e garantidos os seus direitos, concretamente o direito à educação. Depois deste enquadramento e através de uma pesquisa inspirada nos princípios metodológicos e objectivos científicos do estudo de caso, visa-se analisar uma Universidade da Terceira Idade enquanto contexto educativo não-escolar, dando conta de algumas dinâmicas e lógicas que traduzem a forma de como os seus protagonistas percebem e concretizam na prática o seu próprio projecto educativo e cultural para adultos idosos.

José Augusto Branco Palhares (2005). *Jovens, Experiência Social e Escutismo Contributo Para Uma Sociologia da Educação Não-Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Sociologia da Educação)

Resumo

Tomando como ponto de partida para esta dissertação o amplo consenso social que se estabeleceu sobre a importância da educação nas sociedades contemporâneas, procurámos indagar até que ponto esta crescente valorização continuava ou não a insistir na tradicional forma de educação escolar, ou se, pelo contrário, estaria em curso a reconfiguração do *campo educativo*, pela emergência de outros processos e contextos de natureza não-escolar (não-formais e informais). Atento aos discursos produzidos sobre a "crise" da escola, sobretudo desde o momento em que se institucionalizaram (finais da década de 60, do século XX) até à actualidade, e numa altura em que nos deparamos com a apologia de uma *sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem ao longo da vida*, entre outros termos semelhantes, procuramos investir, desde o início deste trabalho, na compreensão sociológica do fenómeno educativo como um processo social, de modo a se poder perspectivar a educação na escola como processo não estritamente escolar e a educação fora da escola como processo não independente dos sentidos, das racionalidades e das (con)tradições escolares. Tendo fixado os nossos interesses investigativos nas problemáticas da *educação não-escolar* e da *juventude*, foi no quadro da *sociologia da acção* e

da *experiência social* que encontramos as pontes teóricas, metodológicas e epistemológicas que nos permitiram consolidar uma abordagem de tipo compreensiva, objectivando o estudo das racionalidades e das práticas dos actores juvenis na diversidade dos contextos e dos processos educativos do seu quotidiano. Para a pesquisa empírica elegemos um movimento juvenil de educação não-escolar (o *Escutismo*), mais particularmente um grupo específico de jovens da organização escutista mais representativa em Portugal — os *caminheiros* do Corpo Nacional de Escutas. Sendo o Escutismo um movimento que concebe o jovem como um actor responsável da sua própria educação, na acção, enquadrado pelos valores e pela metodologia escutistas, o nosso desafio encaminhou-se, na parte final deste trabalho, para a compreensão dos sentidos da experiência social destes jovens e da importância destes contextos educativos na construção da sua própria subjectividade.

Dissertações de Mestrado Julho a Dezembro de 2004

ARANTES, Maria José Gonçalves Machado Andrade (2004). *Concepções e práticas de avaliação de professores estagiários de matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

ARAÚJO, Isabel Maria Batista (2004). *Aprendem doença, educam para a saúde — influência da formação em futuros profissionais de saúde*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação para a Saúde).

BARROSO, António José Gonçalves (2004). *A escolarização no Concelho de Viana do Castelo, nas primeiras décadas do século XX (1900-1926) — A Voz da Imprensa Vianense*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

CRUZ, Maria Graça Abreu Parente (2004). *Integração da Word Wide Web nas actividades do Jardim de Infância — análise do envolvimento das crianças de 5 anos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

CRUZ, Maria Paula Castro Silva Graça (2004). *A Formação de professores e a aprendizagem das ciências em museus e centros interactivos de ciência*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Física e Química).

DUARTE, Isabel Maria Pereira Castro (2004). *A utilização das tecnologias/audiovisuais no 1º ciclo do Ensino Básico — da Formação Contínua às Práticas*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à

Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

FONTES, Cristina Margarida Silva (2004). *As tecnologias da informação e comunicação e o ensino da Língua Materna: um estudo de caso com um grupo de professores que lecciona a disciplina ao 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

GIL, Teresa Leonilda Pereira (2004). *Avaliação do desempenho do professor estagiário no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

GOMES, Maria Agostinha Lemos Monteiro (2004). *Ensinar a escrever na escola — um estudo com alunos do 7º ano visando a promoção de competências de escrita ao nível dos conectores textuais*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

IGREJA, Manuel Azevedo Almeida (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História — 2º e 3º ciclos do ensino básico — da reformulação curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

MACEDO, João Carlos Gama Martins (2004). *Elisabeth Kubler-Ross: A necessidade de uma educação para a morte*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação para a Saúde).

MOURA, Adelina Maria Carreiro (2004). *Mecanismos de coesão e coerência textual: da ardósia ao computador na aprendizagem dos conectores*.

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

NEVES, Rómulo Jesus Rodrigues (2004). *Representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização, nos domínios da leitura e da escrita, em aulas de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

PARENTE, Regina Conceição Alves (2004). *A narrativa na aula de História: um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

PAZ, Alexandra Maria Serpa Melo (2004). *Software educativo multimédia no jardim de infância: actividades preferidas pelas crianças dos 3 aos 5 anos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

PEREIRA, Fátima Conceição Fernandes (2004). *Concepções e práticas de futuros professores de Ciências da Natureza sobre trabalho prático*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

PIMENTA, Jorge Manuel Rocha (2004). *O processo de compreensão leitora: o desenvolvimento de capacidades de leitura na narrativa, em alunos do oitavo ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

RIBAS, Béatrice Perez Lages (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

RIBEIRO, Maria Augusta Gonçalves (2004). *A cidadania no horizonte da Educação de Adultos: contexto, discurso e perspectiva*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

SILVA, António Miguel Borges (2004). *Utilização de sensores no 1º ciclo do ensino básico — Aprendizagem de alunos e desenvolvimento profissional de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

SILVA, Lília Ana Santos (2004). *O processo de construção da reorganização curricular do Ensino Básico. Análise de textos políticos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

SILVA, Rosa Maria Fernandes (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de matemática do 2º ciclo do Ensino Básico: o insucesso escolar e estratégias para o minorar*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

ZENHAS, Armanda Martins (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Projectos de investigação

Narrativas Históricas e Ficcionais: recepção e produção de professores e alunos

Coordenador: Doutora Maria do Céu de Melo

Equipa de investigação

José Manuel Lopes, Professor Associado da Universidade Lusófona, Doutora Margarida Durães, Professora Auxiliar da Universidade do Minho; Mestre Clarisse Maria Araújo Silva Ferreira; Mestre Jorge Fertuzinhos; Dr.ª Mónica Dias, Professora Efectiva de História. A equipa integra ainda como colaboradores professores de História de diferentes graus de ensino.

Objectivos

- 1 Analisar o referente histórico e o referente ficcional nos seus modos de representação e intertextualidades emergentes dos textos /autores (escritores e historiadores);
- 2 Identificar tipos de compreensão e utilização do texto histórico e do ficcional em futuros professores de História;
- 3 Identificar tipos de produção e compreensão, em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário explicitados em textos orais, escritos e icónicos.

Enquadramento teórico

Este projecto enquadra-se na tendência crescente de estudos interdisciplinares, contemplando teorias e quadros de análise simultaneamente literários, históricos e pedagógicos. Recentes investigações no domínio da historiografia e da educação histórica levam-nos a pensar que compreender o passado é um acto criativo, vivido diferentemente por artistas,

historiadores e alunos, e que vai variando ao longo dos contextos históricos de recepção, trazendo deste modo a imaginação para um lugar central na construção dos relatos das narrativas históricas.

Este acto de criação/construção do saber histórico parte do pressuposto de que as evidências não são suficientes para a reconstrução das acções dos indivíduos, das suas relações, sobre os seus sistemas de crenças e valores, etc., já que a investigação histórica não se limita a uma arqueologia e acumulação de materiais históricos, exigindo também uma interpretação que coloca os sujeitos em dúvida num processo espiralado. Daí que uma das características do saber histórico seja a provisoriedade.

No contexto específico da sala de aula, os alunos na sua tentativa de compreender o passado trazem consigo o seu conhecimento tácito histórico (Melo, 2000), composto por uma teia de conhecimentos oriundos do ensino formal, e de generalizações substantivas sobre o comportamento dos homens, as suas instituições, crenças e valores. Assim como os historiadores criam uma rede de interpretações e compreensões a partir das suas perguntas e da análise das evidências, assim também os alunos constroem as suas próprias narrativas. E é com essa rede narrativa que os alunos acedem não apenas aos materiais didácticos de teor histórico que a aula de História apresenta, mas também aos artefactos ficcionais que versam temas históricos (Romances, Filmes, Bandas Desenhadas, etc.) a que têm acesso. Dever-se-ão, então, desenvolver competências de interpretação e leitura crítica, contemplando, no entanto, a especificidade e o valor das obras ficcionais enquanto obras de arte e enquanto fontes históricas a serem utilizadas como instrumento pedagógico.

Estas constatações e reflexões levam-nos a estudar: o lugar dos produtos ficcionais na sala de aula de História e nas suas relações com os documentos históricos, já que eles são um instrumento importante na tentativa dos alunos de dar sentido à estranheza das pessoas e das sociedades do passado; as narrativas escritas, orais e icónicas que os alunos constroem quando tentam compreender a História.

Não sendo organizado em fases de natureza temporal, este projecto tem uma natureza aberta, desenvolvendo-se a partir da implementação de dois grandes tipos de estudos: i) sobre a recepção de produção de narrativas a partir de filmes, romances e bandas desenhadas de temática histórica

(alunos do 3º ciclo do Ensino Básico); ii) sobre a produção de narrativas escritas, orais e icónicas a partir de fontes primárias e secundárias.

Textos produzidos

MELO, Maria do Céu & LOPES, José Manuel, Orgs. (2004). *Narrativas Históricas e Ficcionais: recepção e produção de professores e alunos*. Actas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionais. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho (10 estudos).

MELO, Maria do Céu. (2003). Os saberes dos professores e alunos na aula de História - Do conhecimento tácito ao histórico. In Albano Estrela & Júlia Ferreira, *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. (Vol. II). AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, pp. 1071-1079.

LOPES, José Manuel & MELO, Maria do Céu (2003). Narrativas Históricas e Ficcionais: a fruição estética e os saberes disciplinares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, nº 8 (vol.10), Ano 7, pp. 1124-1133 (CDRom anexo à revista).

MELO, Maria do Céu. (2003). Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*. Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Lisboa: Lisboa Editora, pp. 341-356.

MELO, Maria do Céu. (2003). Artistic Knowledge and teaching practices. Actas da *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CDRom).

Balanço

Os estudos desenvolvidos até agora centraram-se na compreensão e na produção de narrativas baseadas em fontes escritas históricas. Os resultados demonstraram que os alunos e os professores mostraram uma sensibilidade crítica às fontes primárias e secundárias, confirmando-se, no entanto, a necessidade de valorizar as competências relacionadas com a

análise textual, contemplando as linguagens artísticas: escritas, cinematográficas, icónicas e musicais, e a análise sócio-semiótica de objectos, tais como monumentos, artefactos arqueológicos, etc. Em segundo lugar, constatou-se uma adesão às várias tarefas propostas nos vários estudos, esbatendo-se assim a ideia de senso comum de que os alunos não gostam de escrever.

Neste momento, os estudos em curso estão a privilegiar o trabalho com fontes icónicas, como caricaturas, fotografias, iluminuras, etc. Avalia-se, para já, a necessidade, por um lado, de um maior investimento futuro em formatos mais interdisciplinares (já que os saberes contemplados neste projecto derivam de disciplinas como a História, a Literatura, a Língua Portuguesa e a Educação Visual), e, por outro lado, a utilização de instrumentos de recolha de dados como a entrevista semi-estruturada ou o «pensar alto».

notícias



Reuniões Científicas Realizadas

Fórum discussão 2005 -- Divulgação de resultados de investigação

O Fórum Discussão 2005 — *Divulgação de resultados de investigação* que decorreu nos dias 14 e 15 de Fevereiro, na Universidade do Minho, constituiu um dos pontos altos das actividades do Projecto *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*, financiado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e pelo British Council, no âmbito das Acções Integradas Luso-Británicas 2004 (Acção n.º B-67/04) com a Universidade de Nottingham, Reino Unido.

Como já antes foi divulgado (RPE, 17(1), 2004), trata-se de um estudo que pretendeu analisar e compreender a(s) forma(s) como os professores (portugueses e ingleses) entendem as mais recentes mudanças ocorridas no ensino, bem como os seus efeitos no modo como encaram o profissionalismo docente e a(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais). No seu âmbito, foram realizadas várias actividades, sendo de destacar as visitas dos membros da equipa portuguesa à Universidade de Nottingham e dos membros da equipa britânica à Universidade do Minho. Os resultados do estudo têm sido divulgados em contextos internacionais, designadamente, com a apresentação da comunicação *The impact of recent elementary school curriculum reorganisation on teachers' attitudes and practices of teaching*, de Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana, na *European Conference on Educational Research (ECER)* Creta, Grécia, 2004, e com a próxima participação na *International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)*, Sydney, Austrália, e na *European Conference on Educational Research (ECER)*, Dublin, Irlanda. Ultima-se o relatório de investigação que vai ser publicado em edição bilingue.

O Fórum Discussão 2005 — *Divulgação de resultados de investigação* contou com a participação de Educadores de Infância, Professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, vindos de diferentes regiões de Portugal Continental e do Arquipélago da Madeira, Alunos de Pós-Graduação e Investigadores nacionais e estrangeiros. Entendido como

espaço aberto, o Fórum pretendeu potenciar no professor a performance para uma atitude de reflexão e de decisão sobre as práticas educativas como processo de afirmação do seu profissionalismo. Para tal, estiveram em debate temáticas relacionadas com o profissionalismo docente e identidades dos professores em tempos de mudança; workshops temáticos/experiências pedagógicas/projectos de investigação que trataram de *Identidades, Autonomia, Currículo e Avaliação*; Mesas redondas que problematizaram o *Ser e estar na profissão, hoje e Formação, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?*; e as conferências *School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity* e *Professores na escola actual: novos papéis e nova profissionalidade*, proferidas pelos Professores Christopher Day, da Universidade de Nottingham e João Formosinho, da Universidade do Minho, respectivamente. Foi um trabalho multifacetado que se constituiu num espaço de diálogo e de intercomunicação pedagógica, com pretensão a uma continuidade na base da reflexão conjunta, entre académicos e práticos, com interesse efectivo e com o apoio real aos professores, educadores e investigadores, em particular os da nossa região.

Com intenção de pôr a descoberto parte do teor da reflexão que para nós constituiu este Fórum, apontamos o tema síntese: *fomentar um "profissionalismo interactivo" (Fullan & Hargreaves, 2001), ou talvez mais adequado ao nosso contexto, um profissionalismo dinâmico caracterizado por um maior poder na tomada de decisão, dentro dos diferentes grupos de trabalho, por uma cultura colaborativa — no sentido da interajuda, por professores empenhados em melhorar a escola, envolvendo-se no diálogo, na acção e na avaliação do seu trabalho. Tal posicionamento tem implicações ao nível da redefinição das políticas de formação de professores, das suas estruturas e dos próprios formadores.*

Tendo-se usado o espaço académico como mediador da valorização do professor, para lhe dar voz e visibilidade, onde se sublinhou a intermutação de papéis profissionais entre os diferentes níveis de instituições educativas, as expectativas que mobilizaram a ampla participação de Educadores/ Professores e de Investigadores foram, certamente, correspondidas.

Isabel Carvalho Viana
Universidade do Minho

V Jornadas Internacionais de Educação Histórica — Investigação em Portugal e no Brasil

Desde o ano 2000, pela Primavera, tem lugar na Universidade do Minho um encontro científico dedicado à investigação em educação histórica que se desenvolve em vários países. Estas 'Jornadas' enquadram-se nos seminários de investigação do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de História (SPEH), do Instituto de Educação e Psicologia, e são organizadas com a colaboração dos mestrandos do referido curso. Em 2005, as V Jornadas, integradas nos trabalhos da V edição do Mestrado em SPEH, realizaram-se a 2, 3 e 4 de Março e privilegiaram a análise das investigações em curso em Portugal e no Brasil no âmbito desta área da educação histórica.

Na breve sessão simbólica de abertura, realçou-se a importância de iniciativas deste teor, no reforço de uma comunidade científica, na dinamização da vida académica com o envolvimento dos alunos de pós-graduação, nas oportunidades de partilha entre a investigação na universidade e a acção nas escolas.

Os primeiros trabalhos foram dedicados à discussão, em Painel, sobre *Ensino da História e Formação de Professores* e contou com a participação de docentes de Metodologia do Ensino da História/Didáctica da História de diversas universidades de Portugal e do Brasil: Olga Magalhães (Universidade de Évora), Maria do Céu Melo (Universidade do Minho), Luís Alberto Alves (Universidade do Porto), João Paulo Avelãs Nunes (Universidade de Coimbra), Raquel Henriques (Universidade Nova de Lisboa), Maria Auxiliadora Schmidt (Universidade Federal do Paraná) e Maria do Carmo Barbosa (Universidade Estadual de Pernambuco). Para um olhar teoricamente orientado, a apresentação das linhas gerais de cada programa deixou patente a riqueza e diversidade de perspectivas em que esta área de ensino se desenvolve: desde preocupações mais ou menos explícitas com (variados) enquadramentos epistemológicos, passando pelo maior ou menor enfoque dado aos aspectos 'técnicos' ou formais da aula de História, até à inclusão (ou não) de uma dimensão cognitiva atenta ao pensamento e à voz do aluno e do professor.

No Painel *Estudos em cognição em Portugal e no Brasil* apresentaram-se três dos mais recentes estudos resultantes de dissertações de mestrado em SPEH, com dados recolhidos em escolas portuguesas, bem como dois estudos realizados no âmbito de seminários de pós-graduação na UFPR, com recolha de dados em escolas do Sul do Brasil. Márcia Monsanto abordou as

concepções de alunos do 9º e 12º anos sobre significância histórica; Regina Parente analisou a estrutura e a compreensão da narrativa histórica em alunos do 7º e 9º anos e Clárisse Ferreira discutiu o conceito de empatia histórica construído por alunos do 9º ano. Henrique Theobald equacionou a Educação Histórica e a mudança de paradigma na cultura escolar do município de Araucária, partindo da apresentação de uma experiência de levantamento de ideias dos alunos sobre o conceito de cidadão, e consequente análise qualitativa, no momento inicial e final da unidade de ensino. Marlene Grendel apresentou, na mesma linha, um outro exemplo de levantamento e análise de ideias de crianças sobre conceitos como o de escola.

No Painel sobre *Cognição e Aprendizagem Significativa*, as três equipas de mestrandos apresentaram as suas experiências de levantamento de ideias de alunos, em ambiente de aula-oficina. Álvaro Martins, A. Carlos Coelho e Helder Graça exploraram os conceitos de liberdade em alunos do 9º ano; Alice Costa, Cristina Sobral e Olinda Alves debruçaram-se sobre o conceito de democracia em alunos do 7º ano; Felisbela Gasteiro, Isabel Marques e Paula Sousa trabalharam o conceito de religião em alunos do 7º ano.

Os trabalhos encerraram-se com um *Panorama da Educação Histórica em Portugal e no Brasil*. Isabel Barca traçou um esboço de síntese sobre a investigação em cognição histórica que tem sido realizada em Portugal. Maria do Carmo Barbosa apresentou resultados de um estudo sobre concepções de História de professores do Norte brasileiro. Maria Auxiliadora Schmidt equacionou os novos caminhos que a Investigação em Ensino da História no Brasil se propõe trilhar, dentro de uma linha de educação histórica.

Ao longo destas jornadas de três dias, o debate foi participado, dinâmico e por vezes até polémico, o que é um indicador de que se encontra, de facto, em construção um corpo de investigadores identificado com este campo específico de pesquisa. Esta visa compreender os sentidos que crianças, jovens e adultos atribuem à História em situações concretas de aprendizagem, numa linha que não pactue com abordagens simplistas, ou de mera retórica. É um caminho real, que mostra que a ligação entre a teoria e a prática é possível. E é isso que apaixona quem o percorre.

Isabel Barca

Universidade do Minho

Publicações Recebidas

Revistas

Boletín das Ciências, n.º 55/04

Espanha: Asociación dos Ensinantes de Ciências de Galicia

Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.21 – n.º 2/04

Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Física

Cadernos de Educação, n.º 20/03

Brasil: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas

Cadernos de Pesquisa, n.º 121 e 122/04

Brasil: Fundação Carlos Chagas

Educação e Pesquisa, v. 30 – 01 e 02/04

Brasil: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Educação & Sociedade, v. 25 – 87/04

Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade – UNICAMP

Educação, Sociedade & Culturas, 21/04

Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Enseñanza de las Ciencias, 02/04

Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

Gestão em Ação, v. 7 – 01/04

Brasil: Universidade Federal da Bahia (Faculdade de Educação)

História da Educação, v. 8 – 15/04

Brasil: Universidade Federal de Pelotas

Humanística e Teologia, Tomo XXV – Fasc. 1 de 2004

Porto: Faculdade de Teologia do Porto

Letras de Hoje, 137/04

Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Livros Escolares, 2003

Brasil: Eliane Prês & Elomar Tambara – Universidade Federal de Pelotas

Ludens: Ciências do Desporto, n.º 4/04
Portugal: Universidade Técnica de Lisboa (Faculdade de Motricidade Humana)

Máthesis, v. 3 – 1 e 2/02
Brasil: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul

Papeles Salmantinos de Educación, n.º1 de 2002 e n.º 2 de 2003
Espanha: Facultad de Pedagogia de la Universidad Pontificia de Salamanca

Papers – Revista de Sociologia, 71 e 72/04
Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona – Departament de Sociologia

Pro-Posições, vol. 15 – n.º 2 e 3 de 2004
Brasil: Faculdade de Educação – Unicamp

Psychologica, 36/04
Colmbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Quaestio: Revista de Estudos de Educação, 02/03
Brasil: Universidade de Sorocaba

Questão, n.º 1 de 2004
Portugal: Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Revista de Educação, n.º 1/04
Portugal: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Revista de Educación, n.º 334/04
Espanha: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

Revista de Educación, número extraordinário de 2004
Espanha: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

Revista de Educación, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16/97
Espanha: Universidad de Granada

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, v.17 – 03/03
Espanha: Facultad de Educación – Universidad de Zaragoza

Revista Portuguesa de Filosofia, vol. 60 – fascs. 2 e 3 de 2004
Portugal: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa

Revista Portuguesa de Psicossomática, vol. 6 – n.º 1 de 2004
Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicossomática

Ricerca Pedagogica, 151/04
Itália: Scuola del Duemila

Revista Trabalho & Educação, 10, 11/02, 12(1) e 12(2)/2003
Brasil: Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)

Sociologia: Problemas e Práticas, número 44 de 2004
Lisboa: Centro de Investigação de Estudos de Sociologia (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa)

Sonhar – Comunicar/Repensar a Diferença, vol. X n.º 2 de 2003
Braga: APPACDM de Braga

Zetetiké, n.º 20/03
Brasil: Faculdade de Educação da UNICAMP

Monografias

PACHECO, José (2004). *Cartas a Alice*. Porto: Edições Asa.

POLAINO-LORENTE, Aquilino & ÁVILA, Cármen (2004). *Como viver com uma criança hiperactiva (Comportamento, tratamento, ajuda familiar e escolar)*. Porto: Edições Asa.

SERGIOVANNI, Thomas J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.

Avaliação dos artigos

Dimensões

Capa

Resumos e palavras-chave

Quadros e figuras

Notas

Agradecimentos

Referências

Provas