

# ANAIIS

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
2004

uied

## **ANAIIS /UIED 2004**

Publicação anual da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

### **Responsável do Centro de Investigação:**

José Manuel Matos

### **Coordenação Editorial:**

Ana Luísa de Oliveira Pires

### **Secretariado da Publicação:**

Gracinda Caetano

Depósito legal 188897/02

ISSN: 1645/1775

Impressão e acabamento: António Coelho Dias, S.A.

### **Correspondência:**

UIED - FCT/UNL

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Monte da Caparica

2829 -516 Caparica

e-mail: [uied@fct.unl.pt](mailto:uied@fct.unl.pt)

<http://phoenix.sce.fct.unl./uied>

A **UIED** é financiada pela Fundação de Ciência e Tecnologia - Ministério da Ciência e do Ensino Superior (FEDER/POCTI).

Os Anais reúnem artigos e comunicações produzidos no âmbito da investigação realizada pelos membros da UIED

## ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	11
------------------	----

<b>REGULAMENTO</b>	15
--------------------	----

<b>MEMBROS</b>	23
----------------	----

## COMUNICAÇÕES E ARTIGOS

### 1. Novas tendências do pensamento educativo

Regulação Social da Formação	29
------------------------------	----

A Problemática do Ensino

*Teresa Ambrósio*

Do Direito à Educação à Equidade na Educação	37
--	----

*Teresa Ambrósio*

O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação	47
---	----

*Ana Luísa Oliveira Pires*

O Reconhecimento e a Validação das Aprendizagens dos Adultos: Contributos Para a Reflexão Educativa	65
---	----

*Ana Luísa Oliveira Pires*

### 2. Políticas Educativas

Social Participation in Educational Policies - Contributions From a Research About the Portuguese Case	79
--	----

*Conceição Castro Ramos, Mariana Gaio Alves, José Manuel de Lemos Diogo*

School Leadership: "From Symphony to Jazz"	99
--	----

*José Manuel Lemos Diogo*

### 3. Formação de Formadores e Professores

Teacher Training	117
------------------	-----

*Fernando Alexandre, Miquel F. Oliver*

Emerging Models of Teacher Training: the Case of Portugal	137
---	-----

*Manuela Ferreira, Fernando Alexandre, Branca Miranda*

A Formação de Professores de Enfermagem - Um Contributo Para a Avaliação das Práticas de Formação	145
---	-----

*Maria de Lourdes de Oliveira*

#### **4. Educação e Mundo do Trabalho**

A Inserção Profissional Como Etapa da Aprendizagem ao Longo da Vida: Desafios para o Ensino Superior <i>Mariana Gaio Alves</i>	161
A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior - Uma Abordagem Sociológica <i>Mariana Gaio Alves</i>	173
A Aprendizagem Organizacional nas Estratégias de Gestão Empresarial <i>Maria José Gonçalves</i>	183

#### **5. Educação e Cidadania**

Citizenship Education <i>Branca Miranda, Fernando Alexandre</i>	199
Teaching and Learning Practices in Education for Citizenship: Geographical Perspectives <i>Manuela Ferreira, Fernando Alexandre, Branca Miranda</i>	209
Children's Perceptions <i>Manuela Ferreira, Fernando Alexandre, Branca Miranda</i>	217
Cultural Diversity <i>Manuela Ferreira</i>	227

#### **6. Educação e Infância**

Crises e Rupturas nas Crianças: Reflexão Sobre Elites <i>Joaquim Coelho Rosa</i>	239
Do Prazer de Brincar à Coragem de Crescer <i>Nair Rios Azevedo</i>	247
"Brincando, Brincando, se Dizem as Verdades..." ou O Direito de Brincar <i>Nair Rios Azevedo</i>	255

#### **7. Educação e Exclusão Social**

Os Direitos das Pessoas Idosas com Autismo <i>Isabel Cottinelli Telmo</i>	261
--	-----

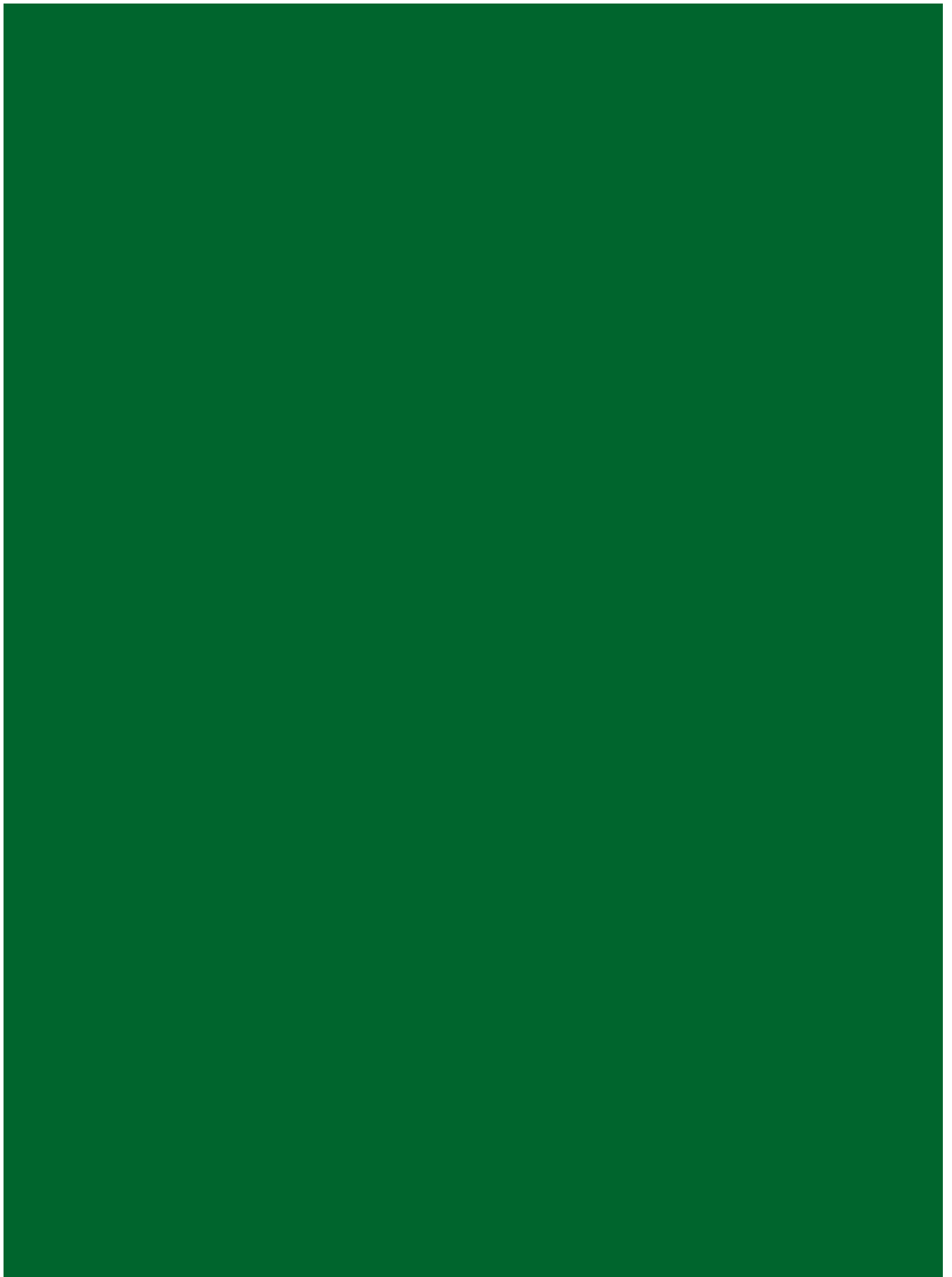
## RESUMOS DE TESES

### Teses de Doutorado

- A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior Numa Perspectiva Educativa: O Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia 273  
*Mariana Gaio Alves*
- A Construção da Pessoa: Educação Artística e Competências Transversais 274  
*Maria Engénia Raposo*
- A Formação Contínua Universitária 276  
Contributo para o Desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional na Universidade  
*Maria José Gonçalves*

### Teses de Mestrado

- Competências e Inserção Sócio-Profissional: Um Estudo de Caso 281  
*Lourenço da Conceição Frazão*
- Processo e Produto do Projecto Político Pedagógico - Um Estudo na EFA do Pacui 282  
*Hildete Margarida R. de Souza*
- Formação de Jovens e Participação Social - Um Estudo Sobre a Formação de Três Jovens da Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO 283  
*Erialdo Augusto Pereira*
- Formação de Liderança e Pedagogia da Alternância: Um Estudo Itinerário de Três Jovens Reconhecidos como Líderes 284  
*Márcio Andrade*
- Formação Pedagógica de Monitores - Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de Cinco Monitores 285  
*João Batista Begnami*
- Sucesso Profissional, Formação Formal e Experiência: Estudo de Factores-chave no Itinerário de Um Agricultor 287  
*Agostinho Barrionuevo*
- Uma reflexão Sobre a Formação Integral nas EFAs - Contributos do Caderno da Realidade nesse Processo na EFade Riacho de Santana - Bahia 288  
*Isabel Xavier Rocha*



# EDITORIAL



uied



Publica-se agora o quinto volume dos Anais da Unidade de Investigação de Educação e Desenvolvimento (UIED) contendo as principais publicações dos diversos programas e linhas de investigação referentes à actividade do ano de 2004.

Através desta publicação pode o leitor observar as valências fundamentais que integram este Centro de Investigação em educação, centradas não só na área da Educação e Sociedade, problematizando o conceito de desenvolvimento no mundo actual - com as suas vertentes no âmbito das políticas educativas, da formação ao longo da vida, da relação entre a educação e o desenvolvimento pessoal - mas também na educação em ciência, e na relação da educação e as novas tecnologias.

Uma informação complementar actualizada sobre a organização da UIED, bem como dos trabalhos de Teses de Doutoramento e de Mestrado realizados no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa com o apoio de projectos de investigação desenvolvidos na Unidade, é inserida neste volume, tal como ocorreu em volumes anteriores.

O Coordenador Científico

Prof. Doutor José Manuel Matos



# ESTATUTOS REGULAMENTO DA UNIDADE

uied

## **Regulamento da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - UIED**

(Aprovado pelo Conselho Científico da UIED em 25/05/00 de acordo com as regras da Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência e da Tecnologia - FCT/MCT)

A Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - (UIED) - é financiada pelo Programa Plurianual da FCT/MCT desde 1996, como unidade de investigação do Centro de Investigação de Ciências Sociais Aplicadas (CICSA).

### **I. NATUREZA**

A Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (UIED) desenvolve investigação no domínio das Ciências da Educação, com especial ênfase nas dinâmicas e processos de Educação e Formação, nos contextos de mudança das sociedades contemporâneas. Estas funções são realizadas através do desenvolvimento de projectos de investigação em educação, formação e desenvolvimento protagonizados por membros da Unidade.

### **II. MEMBROS**

São membros efectivos da UIED os docentes doutorados e investigadores de Departamentos e outros sectores da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, cuja candidatura tenha sido aprovada pelo Conselho Científico da UIED. Poderão ser admitidos como membros efectivos docentes e investigadores doutorados de outras instituições, por elas autorizados, que participem em projectos da Unidade e cuja integração seja aprovada pelo Conselho Científico da Unidade. São membros associados da UIED docentes e investigadores em doutoramento orientados por membros efectivos da Unidade. São membros colaboradores da UIED investigadores que colaborem com um membro efectivo da Unidade e participem em actividades aprovadas ou da responsabilidade da UIED. A qualidade de colaborador perde-se logo que cesse a colaboração prestada. Os membros efectivos deverão realizar o seu trabalho de investigação nessa qualidade, dedicando-lhe, pelo menos, 25% do seu tempo de trabalho.

### III. OBJECTIVOS

A UIED visa os seguintes objectivos:

- Produção de conhecimento em educação/formação e desenvolvimento.
- Investigação sobre teorias sociais de educação/formação.
- Formação de investigadores.
- Construção de quadros de análise sistémica e multidisciplinar sobre a relação entre educação/formação e desenvolvimento.

### IV. RECURSOS

Os recursos da UIED em meios humanos e materiais provêm das seguintes fontes de apoio: Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência e da Tecnologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT/UNL), Conselho Directivo da FCT/UNL e entidades financiadoras públicas e privadas.

### V. COLABORAÇÃO COM OUTRAS ENTIDADES

Tendo em vista a realização dos seus objectivos, a UIED está aberta à cooperação inter-institucional, nacional e internacional, com instituições públicas e privadas. A UIED poderá pedir pareceres relativamente aos planos de trabalho e demais actividades a personalidades de reconhecido mérito e representantes de entidades ligadas à investigação educacional.

### VI. ÓRGÃOS

#### Conselho Científico

1. O Conselho Científico da UIED é constituído pelos respectivos membros doutorados.
2. Compete ao Conselho Científico:
  - Definir as grandes linhas de orientação da Unidade em consonância com a política científica da Secção.
  - Aprovar o orçamento e plano de actividades da Unidade.
  - Aprovar o relatório de contas e o relatório de actividades da Unidade.
  - Pronunciar-se sobre a admissão de novos membros.
  - Solicitar à Comissão de Acompanhamento parecer sobre o Relatório de Actividades e Plano de Actividades.

3. Não são contabilizados para efeitos de quorum nas reuniões deste Conselho, os docentes da Secção de Ciências da Educação em situação de dispensa de serviço, equiparação a bolseiro, em representação oficial da Faculdade e impedidos dada a sua participação em júris, em órgãos da Universidade ou da Faculdade.

### **Plenário da Unidade**

1. O Plenário da Unidade é constituído por todos os seus membros.
2. São funções do Plenário:
  - Pronunciar-se sobre as problemáticas da investigação em curso na Unidade e sobre as linhas a desenvolver no futuro.
  - Pronunciar-se sobre as linhas de orientação definidas pelo Conselho Científico.
  - Promover e manter a discussão e a troca de experiências entre as equipas

### **Comissão Coordenadora**

1. A Comissão Coordenadora é constituída por um Coordenador Científico com pelo menos cinco anos após o doutoramento e por três ou mais vogais.
2. O Coordenador Científico é eleito pelo Conselho Científico de entre os seus membros efectivos e por um mandato de três anos prorrogáveis.
3. Os vogais são designados pelo Conselho Científico de entre os elementos da Unidade por um período de três anos.
4. Compete ao Coordenador Científico a liderança científica e a responsabilidade pelas actividades de gestão e coordenação da Unidade, coadjuvado pelos vogais.
5. Compete à Comissão Coordenadora:
  - Elaborar projecto de orçamento e plano de actividades de acordo com as linhas de orientação definidas pelo Conselho Científico.
  - Preparar os instrumentos necessários à gestão corrente da Unidade, designadamente o relatório de contas e de actividades.
  - Submeter à aprovação do Conselho Científico da Unidade os relatórios, planos e orçamentos anuais.

### **Comissão Permanente de Aconselhamento**

- A Comissão Permanente de Aconselhamento é constituída por três a cinco personalidades de reconhecido mérito convidadas pelo Conselho Científico da Unidade.

- As personalidades que integram a Comissão Permanente de Aconselhamento são convidadas por um período de três anos pelo Conselho Científico da Unidade.
- São atribuições da Comissão Permanente de Aconselhamento dar parecer e acompanhar as actividades e o funcionamento da Unidade.

## **VII. FUNCIONAMENTO**

O Conselho Científico reúne ordinariamente pelo menos trimestralmente convocado pelo responsável da Unidade ou extraordinariamente a pedido de 2/3 dos membros efectivos. Das reuniões serão lavradas actas que, como outras informações, serão disponibilizadas a todos os membros da Unidade através do respectivo site. Para além das reuniões da Comissão Coordenadora e da Comissão Científica terão lugar semestralmente reuniões plenárias, das quais serão elaboradas súmulas que serão postas à disposição dos membros da Unidade.

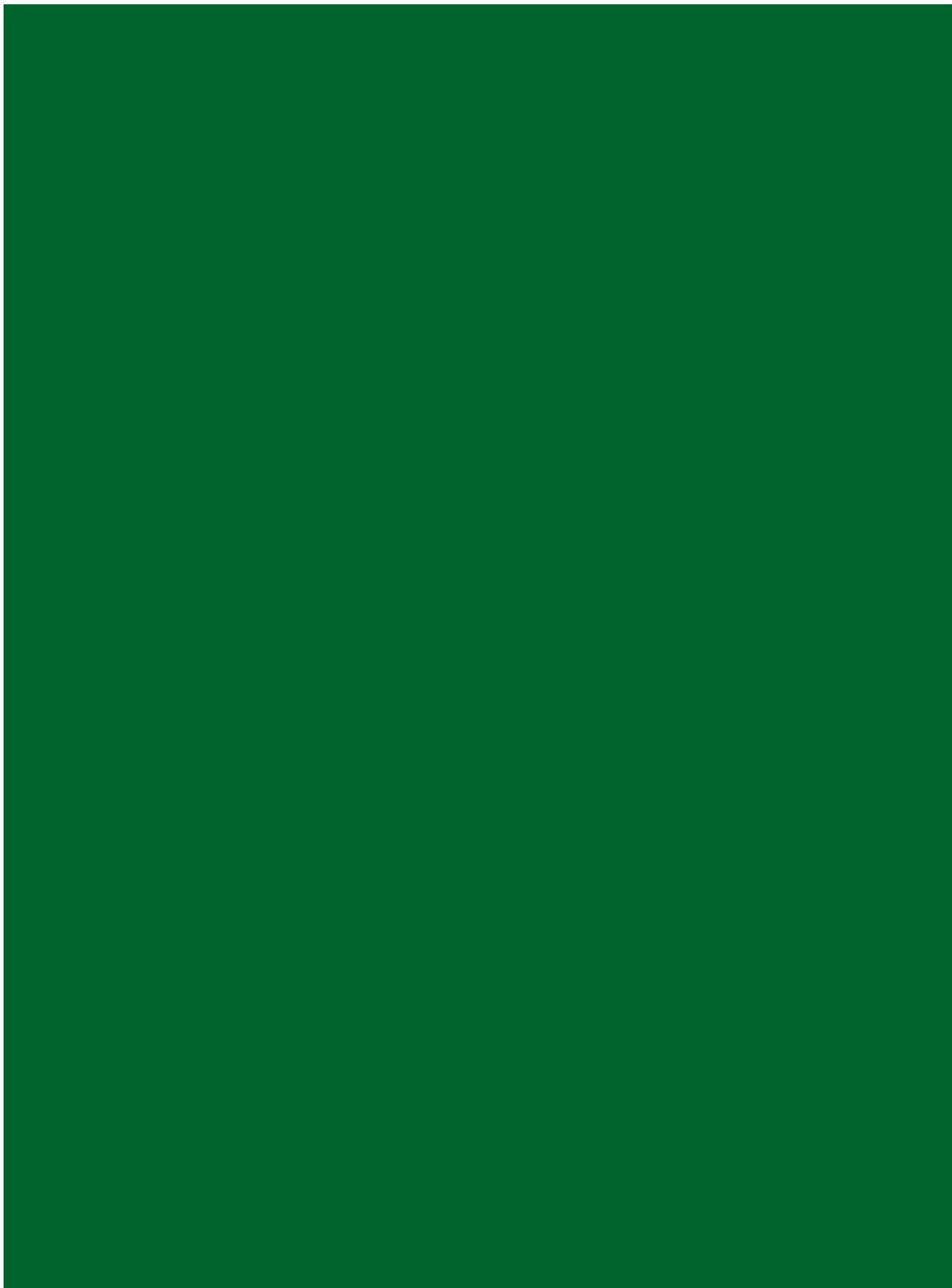
## **VIII. ALTERAÇÕES AO REGULAMENTO**

As alterações ao regulamento são competência do Conselho Científico da UIED.

1. A Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (UIED) desenvolve investigação no domínio das Ciências da Educação, com especial ênfase nas dinâmicas e processos de Educação e Formação, nos contextos de mudança das sociedades contemporâneas.
2. Estas funções são realizadas através do desenvolvimento de projectos de investigação em educação, formação e desenvolvimento protagonizados por membros da Unidade.



uied



MEMBROS

uied

## Composição dos Órgãos da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

### Conselho Científico

Ana Luísa Pires - UIED/FCT  
 Cândido Marciano da Silva - FCT/UNL  
 Conceição Castro Ramos - FCT/UNL  
 Graça Figueiredo Dias - FCT/UNL  
 Isabel Cottinelli Telmo - ESE Setúbal  
 Isabel Valente Pires - ESE Setúbal  
 João Pereira Gama - FCT/UNL  
 Joaquim Coelho Rosa - ESE João de Deus  
 José Manuel Matos - FCT/UNL  
 Luís Sousa Lobo - FCT/UNL  
 Manuela Malheiro - Universidade Aberta  
 Maria do Loreto Paiva Couceiro - FCT/UNL  
 Maria Emília Catela - Esc. Sec. S. João Estoril  
 Maria Eugénia Raposo - Esc. Sec. Anselmo de Andrade  
 Maria José Gonçalves - UIED/FCT/UNL  
 Maria Luísa Veiga - ESE Coimbra  
 Mariana Gaio Alves - FCT/UNL  
 Pedro Caldeira - Universidade do Algarve  
 Teresa Ambrósio - FCT/UNL  
 Vítor Duarte Teodoro - FCT/UNL

### Comissão Coordenadora

Coordenador Científico - José Manuel Matos - FCT/UNL  
 Teresa Ambrósio - FCT/UNL  
 Marta Lima Basto - Escola Enfermagem Maria Fernanda Resende  
 Cândido Marciano - FCT/UNL

### Outros membros efectivos\*

Alcino Pascoal	Maria da Conceição Costa
Amélia Margarida de Almeida	Maria de Lourdes Oliveira
Ana Almeida	Maria Emanuel de Almeida
António Domingos	Maria Isabel Duarte
Carlos Lopes	Maria Isabel Macedo
Cláudia Neves	Maria Manuela Soveral
Elisabete Ferreira	Mariana Gaio Alves
Elisabete Gomes	Mário Ceia
Fernando Alexandre	Mónica Mesquita
João Correia Freitas	Nair dos Anjos Azevedo
José Manuel Diogo	Nélia Vaz
José Tomás Patrocínio	Teresa Sobral
Lina Vicente	

\* Membros afiliados à UIED desenvolvendo nesta os seus projectos de investigação no âmbito do plano de actividades da Unidade.



# COMUNICAÇÕES E ARTIGOS

---





*1.*

## NOVAS TENDÊNCIAS DO PENSAMENTO EDUCATIVO

uied



# Regulação Social da Formação

## A Problemática do Ensino Superior

Prof. Doutora Teresa Ambrósio

### INTRODUÇÃO

A problemática da empregabilidade e da regulação da formação de Recursos Humanos face a estratégias de desenvolvimento económico e do mercado de trabalho, é hoje central quer na análise económica quer nas Políticas da Educação e Formação.

Esta área de preocupações adquire especial ênfase no que diz respeito a um suposto equilíbrio entre oferta e procura de diplomados pelo Ensino Superior - Universidades e outras Escolas Superiores - dado o investimento que na formação destes é realizado quer pelo Estado, quer pelos próprios e nas expectativas pessoais e sociais que se criam. A visão mais comum desta problemática solicita ao Ensino Superior a criação de competências específicas para o desempenho de cargos no sector produtivo, em todas as suas vertentes e imediatamente após a saída das escolas. Esta visão, representando a opinião dos representantes dos sectores económicos e das suas perspectivas de rentabilidade, conduz à manifestação de descontentamento com o sistema do Ensino em geral e do Superior em particular por este não satisfazer, no curto prazo, as necessidades de Recursos Humanos Qualificados do País, perante uma transformação do meio concorrencial externo e da exigência de aumento de produtividade interna.

Esta visão não coincide porém com os representantes das instituições de formação, nomeadamente Universidades e Politécnicos, para quem "a própria natureza da complexidade dos saberes que hoje configuram a modernidade, apontam para uma amplitude cultural que não se compadece com a especialização funcional, de relativamente curto prazo e eventual obsolescência"<sup>1</sup> em virtude da carência de uma cultura científica, técnica, cívica e política, sólida mais adequada aos novos modelos de desenvolvimento global do País, de concertação económica e social e da defesa de um desígnio estratégico quer nacional, quer no conjunto das nações europeias ou no mais vasto plano mundial.

Por estes motivos é extremamente oportuna a confrontação actual entre estas diferentes perspectivas de Formação de Recursos Humanos, nomeadamente do que se costuma chamar de "Quadros Técnicos e Científicos", pois que ela induz um campo aberto de análises, de inteligibilidade de situações e de problemas específicos do País, quer no campo

---

<sup>1</sup> Cf. Parecer do CNAVES, 2004 - A Regulação da Oferta de Diplomados do Ensino Superior, cujos princípios e recomendações este artigo procura também reflectir.

educativo/formativo, quer na coerência de estratégias de Desenvolvimento Económico e Social e ainda dos princípios de Coesão Social, apelando para formas de governação baseadas em processo de Regulação Social, de regulamentação e supervisão de um Estado Garantidor<sup>2</sup> dos acordos que se forem progressivamente alcançando e os objectivos nacionais. Só num clima de negociação permanente em instâncias de mediação de interesses se poderá realizar a avaliação das exigências da Economia, das expectativas sociais, dos condicionalismos políticos, fornecendo aos decisores a visão alargada, dinâmica e complexa da adaptação contínua da Formação<sup>3</sup> às mudanças societais do momento presente.

Para o efeito urge construir novos quadros de análise que tenham em conta os contextos e abordagens de políticas múltiplas da Formação de Recursos Humanos, da procura da convergência ou da negociação entre instituições, sistemas económicos e sociais, de dinamização e motivação específicas à escala nacional, regional ou mundial e com horizontes temporais diferentes.

## I. EQUILÍBRIO DA OFERTA/PROCURA DE DIPLOMADOS VERSUS FORMAÇÃO PARA ESTRATÉGIAS DE EMPREGABILIDADE

São múltiplos os estudos sobre a situação de emprego dos diplomados do Ensino Superior em Portugal e diversas as análises comparativas à escala europeia e mundial<sup>4</sup>.

Porém, as análises descritivas e estatísticas da situação actual, os indicadores de caracterização e de comparabilidade e as ilações que da sua leitura se possam tirar, não esgota a compreensão da problemática da empregabilidade dos Recursos Humanos formados pelas instituições portuguesas de Ensino Superior.

Numa perspectiva de adequação dos níveis e dos tipos de qualificação ao mercado de emprego nacional, e a curto prazo, registe-se, a inexistência de estudos sistemáticos que permitam avaliar carências ou excessos e que assegurem uma orientação dos alunos dos cursos de licenciatura, ou de pós-graduação para especializações com inserção imediata no mercado de trabalho. Obviamente, que nos fóruns de negociação social ou, nas instituições de mediação entre Empresas/Instituições de Ensino Superior pode-se com vantagem conhecer e analisar a especificidade da procura imediata de qualificações e, até quantificá-

---

<sup>2</sup> Novos Modelos de Governação (Governance) apontando para novas funções do Estado em parceria com a Sociedade Civil através de Regimes de Contratualização, de Negociação, garantindo o Estado a defesa dos direitos dos cidadãos e do bem comum, têm vindo a ser defendido em numerosos debates sobre o Ensino Superior (J.Gomes Canotilho, Rui Alarcão, Adriano Moreira, entre outros).

<sup>3</sup> A este propósito é do maior interesse rever o Estudo realizado por Helder Coelho e Ernesto Costa "Educação e Sociedade da Informação" (2001), in "Ensino Superior e Competitividade", vol. II (CNAVES).

<sup>4</sup> Entre outros: Relatório da OCDE "Education at a Glance", 2003; EUROSTAT, News Release, 2003; ODES (Observatório de Diplomados do Ensino Superior), Inquérito 2001.

la, se as empresas e os sectores produtivos tiverem estratégias claras de evolução e de gestão de Recursos Humanos. E estas necessidades poderão justificar a relevância da oferta de formação das Instituições de Ensino Superior ou da reorganização dessa oferta de acordo com programas concretos, contratualizados ou não, com os sectores empresariais, profissionais ou de serviços de interesse público, como os serviços de saúde, educação, segurança social, etc. Aliás, essa parece ser uma das funções primordiais de algumas instituições de análise e acompanhamento do Sistema Emprego/Trabalho como o INOFOR.

Para tanto torna-se imprescindível a criação por parte das Instituições de Ensino Superior, por si ou em rede, de Institutos ou Serviços de Formação Contínua - no sentido da Formação ao Longo da Vida - que com a lógica adequada de adaptação das qualificações ao evoluir dinâmico e progressivo do mercado de trabalho, procedam a uma oferta de acções de formação especializadas, de aperfeiçoamento, de reconversão, requalificação - e de promoção de conhecimentos. A correcção de excessos ou carências de qualificação, através de ciclos próprios de formação superior que, aliás, se podem estender a uma primeira fase de formação especializada pós-secundária e pré-académica ou, a outras actividades de formação de novos públicos, não põe em causa a nível institucional a oferta das formações académicas, incluindo Mestrados e Doutoramentos que deverão promover a mais-valia científica, no futuro, para o exercício de outras formações profissionais que a evolução económica vai apontando.

Porém isso implicaria que sejam conhecidas as estratégias empresariais e o quadro político de crescimento do emprego e das qualificações profissionais e de valorização dos Recursos Humanos, no âmbito da modernização dos sectores produtivos - sobretudo das empresas e serviços de incorporação, criação e inovação constante do conhecimento e das novas tecnologias. A chamada Economia do Conhecimento.

Também, no âmbito de programas regionais ou locais de desenvolvimento, abre-se um vasto campo de negociação com as instituições de ensino superior e as instituições coordenadoras desses programas (Autarquias, Associações de Municípios, etc.) para a formulação da procura e oferta de formação.

Mesmo assim haverá sempre programas de formação contínua em situação de trabalho e de aprendizagem organizacional a cargo das empresas e serviços e que estes terão de assumir como investimento próprio em capital humano, pois que esses processos de formação adquirem uma especificidade sectorial e empresarial. O estabelecimento de parcerias, protocolos ou outras formas de cooperação em rede com instituições do Ensino Superior - nomeadamente, dos Institutos Politécnicos - encontram aqui inúmeras possibilidades de práticas de formação inovadoras e de teste avaliativo e adaptativo dos processos próprios de formação dessas instituições.

A nível nacional não se poderá prescindir de estudos sistemáticos de "Necessidades de Qualificações de Nível Superior" directamente relacionados com a situação actual do País e das suas políticas, mas que traduzam também a operacionalização da Agenda de Lisboa no que diz respeito ao contributo esperado do Ensino Superior para o alcance dos

objectivos da Estratégia Europeia de Crescimento, Emprego e Competitividade. Só assim, quer instituições formadoras, quer empregadores poderão ter uma percepção prospectiva de áreas de formação inicial e de formação especializada inicial, bem como orientar as ofertas de Formação ao Longo da Vida do Ensino Superior em ligação directa com estratégias de Inovação e resultados da Investigação Científica e Tecnológica. Só assim se alcançará um processo de Regulação Social prospectivo e adaptativo decorrente do confronto de sistemas diversos com responsabilidades no campo da Formação.

No entanto, restará ainda considerar um outro eixo de Regulação ligada às expectativas sociais e pessoais. Isto é, o argumento de que o sistema escolar actual canaliza inúmeros alunos para áreas e diplomas sem adequação ao mercado de trabalho, deverá ser questionado uma vez que e em termos de mercado, esta adequação resulta da convergência de dinâmicas diversas, não apenas devida à mudança e modernização provocadas pelas inovações técnica, organizacional ou de competitividade, mas também pela intervenção de profissionais que adquiriram as mais diversas qualificações escolares ou experienciais. Estes diplomados podem induzir emprego e procura como por exemplo os que terminaram cursos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas.

Igualmente, dever-se-á ainda ter presente que as expectativas sociais de aquisição de maiores níveis escolares e através deles de maiores rendimentos induzem o prosseguimento dos estudos superiores. É que não é só em termos de produção e rentabilidade económica que os investimentos pessoais e sociais dos investimentos em formação devem ser valorizados. Em termos de Desenvolvimento Humano, em todas as vertentes de saúde, qualidade de vida, participação cívica, os benefícios da educação superior são evidentes. As expectativas sociais impõem assim o questionamento de medidas de contenção (numerus clausus, limites de abertura de cursos, etc.) da procura espontânea, nem sempre, é certo, suficientemente informada e orientada pelas lógicas do emprego, mas que traduzem positivamente uma dinâmica social de desenvolvimento. Aparecem assim como muito relevantes o alargamento da orientação escolar e profissional para jovens em idade escolar e para adultos em períodos de desemprego ou de ciclos de formação contínua através de instituições mediadoras devidamente informadas.

A criação do mercado de emprego europeu, ainda que longínquo e talvez utópico, e as múltiplas directrizes actuais para a mobilidade de estudantes e diplomados do Ensino Superior, bem como as propostas e programas de equivalência internacional de qualificações deste nível, obriga a abordar a Regulação num contexto muito mais alargado do que as fronteiras nacionais ou mesmo ainda dos países de expressão portuguesa onde laços culturais e interdependência político-económica assumem especificidades e compromissos próprios. A criação de formações iniciais e sobretudo de pós-graduação em cooperação institucional, não só mas sobretudo de nível europeu (Mestrados e doutoramentos Europeus, Diplomas Europeus, etc.) alargam a problemática que se tem vindo a considerar a espaços e contextos mais amplos.

## II. PROCURA DE REGULAÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO

Que instrumentos de Regulação possuímos para este acompanhamento e correcção contínua da oferta e da procura da Formação?

Como regulamentação normativa e de controlo por parte do Estado existe abundante legislação que nos últimos anos tem vindo a ser publicada relativamente ao Ensino Superior. Mas urge explicitar uma visão prospectiva da evolução deste sistema de Educação, Formação e Investigação, bem como de uma estratégia coerente e continuada de mudança e reorganização.

Aguarda-se que a adesão nacional ao Processo de Bolonha e as linhas directrizes europeias que daí derivam, bem como a mobilização em torno desse processo das instituições públicas, privadas do Ensino Superior, venham a constituir um vector orientador da adaptação a novos objectivos da Política do Ensino Superior.

O reordenamento da rede do Ensino Superior, as medidas de uma nova Administração por parte do Estado desta rede, o Processo de Avaliação em curso e continuamente corrigido e adequado aos objectivos e metas a definir, a regulamentação com vista ao aumento da "qualidade" em termos científicos e de eficiência de gestão institucional e respectiva acreditação dos cursos, são pilares essenciais e imprescindíveis de Regulação Global do Ensino Superior no País.

Mas outras dimensões da Regulação resultam das interações adaptativas dos sistemas em confronto - sistemas de formação, económico, social, político - o que implica uma visão de regulação negocial, contínua, previsional mas incerta e sobretudo a formação da opinião pública aberta à complexidade destes processos sociais e defensora de um papel menos centralizado e controlado por parte do Estado.

É no confronto dos novos paradigmas de organização do trabalho e de inovação que exigem mais conhecimentos, competências, visão prospectiva interdisciplinar, análise problematizada da complexidade crescente do mundo produtivo e da sua competitividade globalizada, que essa Regulação se efectiva. A Regulação das Formações do Ensino Superior insere-se num contexto de difusão da inovação que conduz à alteração, senão mesmo ruptura, com modelos arcaicos de organização produtiva e social e de mudança da opinião de agentes interessados incluindo os estudantes e os aprendentes ao longo da vida. O processo adaptativo far-se-á pelo lado da Formação pela procura e valorização de formações iniciais de banda larga e fomentando a abertura a ciclos de formação sucessivos, uma vez que não é possível aprender tudo para todos os percursos profissionais individuais, nem para a diversidade das situações de exercício de uma actividade.

A Regulação necessária da Formação é mais do que uma definição dos cursos de formação académica inicial, onde cabe às Instituições do Ensino Superior promover o conhecimento actualizado pela investigação e desenvolver competências cognitivas de aprender e problematizar, ligar saberes interdisciplinarmente, com abordagens de complexidade que fazem emergir dados não esperados e incertos. A dinâmica dos sistemas aponta para outros

processos mais adequados baseados no diálogo entre agentes e representantes do mundo do trabalho, do Estado e os responsáveis das instituições de formação, sobretudo no âmbito das formações complementares transformando a Oferta/Procura de Formação Contínua num verdadeiro instrumento de Regulação. Da parte das Instituições do Ensino Superior esta Regulação pressupõe uma capacidade de flexibilidade de reorganização e gestão dos espaços científicos, de formação e investigação, e uma aprendizagem organizacional à semelhança do que é indicado para as empresas. Isto é, considerar os novos saberes, os novos problemas, os condicionalismos diversos, que sustentem também nos formandos, não a procura de interesses imediatistas de inserção na vida activa, que podem ser factores de desemprego a prazo, mas uma capacidade de criação e integração contínua de conhecimentos. A promoção recente de Observatórios institucionais e nacionais das trajectórias de inserção e emprego dos diplomados merece ser de novo fomentada para que se possuam bases objectivas de compreensão da evolução da empregabilidade actual e futura.

Assinale-se que existe actualmente uma tendência da oferta/procura internacional e comerciável de cursos superiores, para a satisfação imediata de mercado pontuais ou por pressão de determinadas organizações profissionais se esta oferta pode desencadear estratégias e projectos de crescimento de determinadas Instituições de Ensino Superior. Essa tendência pode ter efeitos negativos. ao promoverem a formação de banda estreita copiando modelos, tipificados por boas práticas, válidas em contextos específicos e, subestimando o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos novos diplomados.

Cabe aqui também referenciar o largo campo de efectivação da responsabilidade social, de empresas, ordens e associações profissionais perante as questões atrás referenciadas, dentro de uma estratégia não só de qualificação profissional, mas de valorização dos recursos humanos, de fomento da cidadania e da equidade na educação e formação. As políticas actuais de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas nas empresas, como resultado do investimento, directo ou indirecto destas, na formação e especialização dos recursos humanos, constitui hoje um domínio de cooperação de longo alcance entre o mundo empresarial e as instituições do Ensino Superior, desenvolvendo novos dispositivos de Regulação da Formação.



uied



Conselho Nacional de Educação, 22 e 23 de Abril de 2004, Conferência "O Direito à Educação e a Educação dos Direitos"

## Do Direito à Educação à Equidade na Educação

Teresa Ambrósio

O contributo que gostaria de dar para este Seminário sobre o Direito à Educação e a Educação dos Direitos, através da perspectiva da evolução do pensamento sobre esta matéria que nos conduz ao título desta intervenção - Do Direito à Educação à Equidade na Educação - obriga-me a precisar os meus pressupostos de partida para tentar dar clareza à minha posição. Isto é, tentar, à maneira aristotélica, primeiramente emitir alguns juízos de essência antes de prosseguirmos com juízos de existência. Sem a abordagem filosófica e reflexiva sujeitamo-nos, muitas vezes, a usar lugares comuns e rapidamente passamos para a intervenção, simplificando e reduzindo os problemas.

Tenho sempre a convicção que o retorno aos princípios, aos fundamentos filosóficos, históricos, jurídicos e políticos nos ajudam, em períodos conturbados de crise e/ou de mudança, de incerteza e risco - como vem sendo caracterizados os tempos presentes - a compreender melhor as questões que se nos põem e encontrar soluções alternativas para os problemas reais que elas revelam. Não serei pois muito pragmática. Gostaria, na verdade, que nos interrogássemos primeiramente sobre os valores pressupostos no Direito à Educação e na Equidade na Educação, antes de procurar dar respostas imediatas e eficazes para os problemas urgentes. Ou, pelo menos, ir fazendo as duas coisas ao mesmo tempo: agir para compreender, compreender para agir.

Ora interrogar o Direito à Educação a partir do conceito de Equidade é tentar, antes de mais, compreender o caminho histórico percorrido desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem até aos nossos dias, o que pode contribuir também para alargar a nossa visão do presente e tentar apresentar novas propostas de intervenção para o futuro, a partir do que sabemos ou estamos habituados a fazer.

Tentarei percorrer, de uma forma limitada e redutora embora este caminho que nos conduz, sem abdicar do património de conhecimento e experiência, do passado, interrogando o presente e perspectivando o futuro.

Aliás, a consideração da Equidade, na análise das políticas sociais e na organização democrática das sociedades e dos Governos, está na ordem do dia. Representa um passo em frente cultural, civilizacional, de conhecimento com que a Humanidade vem progredindo, mau grado os momentos de quase desesperança, como aquele em que vivemos.

É, porém, à perspectiva educativa aquela a que remeto por ser essa a de que me ocupo no campo académico e cívico, pedindo desde já desculpa aos eminentes especialistas aqui presentes, se me aventuro a enquadrá-la numa hermenêutica filosófica e jurídica com que pretendo justificar a interpretação educativa do Direito à Educação, nas suas dimensões de liberdade, justiça e diferença.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamada na década de '40 e as decorrentes responsabilidades estatais assumidas para sua efectivação - nomeadamente garantindo o Direito à Educação e da Educação para os Direitos Humanos - traduz a aceitação universal da realização de mais um avanço da Humanidade na defesa e garantia da dignidade do Homem.

Durante épocas a Educação foi concebida como um meio para o alcance de uma "ordem social" estabelecida ou consensualizada através de um sistema de prestação da instrução, de socialização, de transmissão de valores e património cultural. Podemos dizer, a educação no princípio do século passado era assim considerada como um serviço de interesse público. A Educação, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, passa contudo a ser considerado como um fim em si, um bem comum a que todos devem ter acesso, um bem social primário que sustenta valores de defesa da Dignidade Humana, e que é, afinal, a plena resposta dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais.

A assinatura dos Pactos que se debruçaram sobre o Direito à Educação e aos valores que esta Educação deve promover como os relativos aos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1996) vêm acentuar a orientação teleológica da Educação para o efectivo Direito à Dignidade Humana e para o desenvolvimento de cada um e de todos do "sentido de agir" (e não apenas o de cumprir um dado papel social) que caracteriza a essência da própria Pessoa, homem ou mulher. Por exemplo, nele se diz que "a educação será orientada para o desenvolvimento completo da personalidade humana e para o sentido da dignidade da Pessoa" (Secção I)

Posteriormente, a assinatura do Pacto dos Direitos Cívicos e Políticos reforça a obrigação dos Estados, que subscrevem este sistema internacional de direitos, de salvaguardar o Direito à Educação com o objectivo de aumentar o respeito para todos dos Direitos Humanos, garantindo-se através da "educação a liberdade de procurar, receber e transmitir informação e ideias" independentemente das fontes e dos meios de comunicação. Aliás, os Tratados Internacionais dos Direitos da Criança (1989) e os Acordos Regionais (americano, 1948; europeu, 1953; africano, 1986) adaptando às diferentes regiões do Globo o espírito e o conteúdo da Declaração Universal, bem como a proclamação da Década das Nações Unidas da Educação para os Direitos Humanos, que decorre (1995-2005), explicita bem a importância no mundo actual desta matéria.

Também a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia aprovada pela União e pelo Conselho da Europa e, o Projecto de Constituição para a Europa recentemente apresentado pela Convenção Europeia, apontam igualmente para a garantia do gozo dos Direitos implicando responsabilidades e deveres, tanto para as pessoas individualmente consideradas como também para as comunidades actuais e gerações futuras. Pena é que a secção dedicada ao Direito à Educação neste projecto de Constituição, com os três artigos propostos, não traduza, longe disso, o conceito amplo de Educação como promotor da cidadania de que os órgãos da União Europeia se tem feito arautos em tantos documentos, directrizes e programas. É uma proposta muito aquém das expectativas, que nos interroga, pois que fica longe das Constituições nacionais, como a Portuguesa.

A Democratização Social premente no pós-guerra, consequência também do contexto de expansão económica da década de 40-50, veio dar ainda maior ênfase ao Direito à Educação consagrada na Declaração Universal e nos Pactos de Direitos Sociais através da criação, por exemplo, do princípio da tendência da universalidade, do acesso e da gratuidade da Educação. Os objectivos republicanos de Igualdade, Liberdade, Fraternidade que justificavam os sistemas públicos escolares e as políticas educativas de então, bem como das reformas a que estiveram sujeitos os Sistemas Escolares na década de '60 um pouco por todo o lado, davam a entender e a esperar que o Direito à Educação, para todos, seria tarefa a alcançar universalmente e em breve. Daí que a exportação deste quadro de princípios e de organização dos sistemas escolares que os encarnavam, para países em desenvolvimento e de culturas diferentes dos países ocidentais, não tivesse sido questionada durante largos períodos pelas organizações internacionais, tais como Unesco, ONU (Banco Mundial, PNUD), OCDE, que desse apoio eram responsáveis, sem se interrogarem sobre a heterogeneidade dos contextos geopolíticos em que actuavam.

A visão jurídica, positivista deste Direito e da sua tradução linear nos quadros regulamentares da organização e administração dos Sistemas Educativos/Escolares depressa foi, porém, confrontada com inúmeros obstáculos de carácter social, económico, cultural e educativo, que traduziam a inadequação desse quadro de pensamento e organização a situações dinâmicas, diversas e de grande concentração de interdependências sistémicas - diremos hoje complexas - que são as situações educativas concretas, reais.

O desenvolvimento da investigação e de estudos técnicos de apoio à decisão política que se desenvolveram nos anos 60-70 no campo da Sociologia, da Psicologia, da Administração da Educação - e que constituíram nessa época o campo preferencial das Ciências da Educação enquanto Ciências da Escolaridade, tiveram um grande impacto na divulgação desses obstáculos e na determinação dos vários factores que impedem ao acesso e sucesso da Educação para todos, mau grado a existência de quadros jurídicos claros, de intencionalidade política bem definida e teleologicamente fundamentados.

Lembremos aqui, por exemplo, e pelo que significou como estudo de caso piloto o Relatório J. Coleman encomendado por John Kennedy, quando se apresenta nos anos '60 como arauto democrático ao combate às flagrantes desigualdades de acesso à educação das minorias étnicas e sociais do EUA. É o caso também, por exemplo, da preocupação de garantir a igualdade de oportunidades de acesso da nossa Constituição de 1975 e posteriormente da igualdade de oportunidades de sucesso na sua revisão em 1983, bem como, poderia dizer da Leis de Bases que se lhe seguem. Diríamos então que o Direito à Educação, como domínio da Ciência de Legislação, atingiu um grau elevado de adequação dentro do quadro filosófico do pensamento educativo dominante. Como sabemos hoje, isso não contribuiu grandemente para a garantia da Educação para Todos em igualdade democrática, embora pudesse ter contribuído para uma maior massificação da Educação, isto é, para a extensão da Educação a um maior número de cidadãos, como revelam por exemplo os aumentos das taxas de escolarização.

Assistimos porém, nas últimas décadas à evolução convergente da reflexão, do

pensamento, do movimento de ideias em vários campos de conhecimento humano que nos permite uma maior inteligibilidade da realidade social e humana e da própria Educação. Este evoluir da inteligibilidade, ou melhor da hermenêutica filosófica, jurídica, política, educativa da construção da Pessoa, da sua identidade pessoal, do seu sentido de agir, das suas capacidades de participar também na construção da história, permite-nos hoje identificar um pensamento educativo contemporâneo que se começa a exprimir em conceitos revistos de Educação e em novos paradigmas referenciais da organização e práticas interventivas. E com o concurso do qual nos podemos interrogar hoje sobre o Direito à Educação e de como ele pode, ou não, ser aplicado a todos em concreto, garantindo a Equidade porque consagra o "princípio da diferença" numa sociedade de "igualdade democrática".

Os expoentes desse pensamento aí estão, bem conhecidos dos que têm o privilégio, mas também o dever e a responsabilidade de os interrogar criticamente e desse exercício retirar as conclusões pertinentes. Permitam-me porque me são caros e a eles me tenho de referir, na construção do meu próprio pensamento, e na linha do humanismo que questiona, ao longo da história, as ideias da Educação, entre outros Kant, Habermas, Paul Ricouer, John Rawls, Anthony Giddens.

Mas também no campo da acção política, económica, de estratégia de Desenvolvimento para os quais é solicitada à Educação papéis fundamentais específicos, sobretudo nos recentes anos: eficiência, competitividade, inovação, responsabilidade, produtividade, etc. Destacaremos como pensadores críticos Amartya Sen, Stiglitz que nos propõem novas linhas de questionamento crítico no campo da investigação educativa, dos modelos de organização, avaliação, de gestão da intervenção pedagógica, de ensino, de formação e de desenvolvimento de competências e de cidadania.

Mas também no campo da Pedagogia, figuras como Montessori, Rogers, Hameline, Snyders, e tantos pedagogos da Escola Nova nos quais incluímos Rui Grácio, Paulo Freire, João dos Santos, Delfim Santos entre outros.

No campo da filosofia da Educação e das teorias pedagógicas, a centralidade da Pessoa, da sua dignidade singular, e da socialização fraterna, que a evolução do Pensamento Contemporâneo em áreas tão diversas reclama, não pode deixar de se reflectir criticamente no modo como é concebido ainda na opinião pública o Direito à Educação.

No campo da Filosofia do Direito, a Teoria da Justiça com Equidade (aliás, julgo poder dizer, herança de concepção anglo-saxónica da organização do Direito), permite-nos rever os novos quadros jurídicos revelando neste campo da Educação, o que é a "essência da justiça". Apontar os princípios que deverão ser mobilizados quando estão em jogo, no campo dos direitos individuais a relação entre diversas pessoas, grupos, onde se revelam conflitos, mas também potencialidades de benefícios comuns através do estabelecimento de acordos, de solidariedade ou de socialização cooperativa, com base em valores éticos reconhecidos publicamente, eis a essência da justiça (Ricouer, P).

É esta visão que justifica a proposta de acordos, contratos sociais, só possíveis em contextos democráticos, evoluindo pela e por causa da Educação e, pela aceitação da Dignidade Plena Humana para a democracia participativa (Rawls, J.).

Do Direito à Educação chegamos assim à Equidade na Educação, possível como tantas experiências inovadoras, persistentes nos revelam no dia-a-dia da intervenção educativa, um pouco por todo o lado, na sabedoria prática em que se tenta exercer a justiça que já não é tanto resultado do ser bom educador, um bom professor, nem o ser legal e eficiente, mas ser um educador, equitativo em situação de diferença, de imprevisibilidade e de fragilidade, de conflito ou, como diz Ricouer, no regime do "trágico da acção" das realidades educativas vivas.

Não são pois as ideias de racionalidade, de maximização dos esforços e da distribuição do bem Educação que estão pressupostos no leque de princípios e de objectivos de tantos programas políticos e ainda pressupostos nas leis regulamentares da intervenção educativa, que se deduzem do pensamento de Equidade. Isto é, no caso da Educação, mesmo estando criadas as condições de acesso à Educação para Todos, por exemplo reconhecidas pela Declaração de Salamanca, pode não existir o cumprimento do Direito Universal à Educação, quando dadas as contingências práticas desse cumprimento, quer no campo pedagógico, quer dos recursos, se verifique que um maior acesso de alguns se faz em detrimento ou à custa de um menor acesso, a esse direito, de outros.

E o mesmo se poderia dizer considerando não apenas o acesso e a oferta (pública ou privada) de educação escolar mas o sucesso ou benefício de educação incluído nesse direito. Isto é, no conceito de Equidade na Educação não existem sujeitos isolados com direitos próprios. Não se podem considerar as expectativas, os desejos dos cidadãos, sejam eles quais forem (e entre essas expectativas não apenas o da educação básica, mas o desejo de mais educação ao longo da vida) como um dado para depois se buscar a melhor forma de os satisfazer. Pelo contrário, os desejos, as expectativas são limitados desde o início pelos princípios da "justiça com equidade" que pressupõe não apenas, uma igualdade no sentido liberal, mas de uma igualdade democrática em que os indivíduos são solidários.

Para cada sujeito (como diz Rawls), questionando a distribuição dos bens sociais primários, existem duas dimensões relevantes para salvaguarda da justiça: a que decorre da igualdade dos cidadãos e a definida pelo seu lugar na distribuição de rendimento, da riqueza e, acrescentaria, da cultura e do sentido ético, da liberdade, da autonomia e da responsabilidade.

Sabemos que não é objectivamente fácil transpor o quadro lógico da Teoria da Justiça com Equidade para o terreno. Qualquer que ele seja... Por exemplo, também na saúde, na segurança social. Ao invocá-la aqui a ideia era focar, ao nível dos princípios, a necessidade de na intervenção educativa se procurarem formas de uma maior igualdade no cumprimento do Direito à Educação que tenha em consideração as contingências relativas aos indivíduos concretos e sobretudo aos que nasceram em posições sociais menos favorecidas. O Direito à Educação e, a justiça de acesso a esta e do seu usufruto como bem social primário que é, deverá ser aplicada a partir de uma situação de igualdade entre cidadãos mas também de igualdade equitativa entre cidadãos. À luz da Equidade podemos e devemos questionar alguns princípios em que assentam as políticas de Educação um pouco por todo o lado. Por exemplo, o princípio da eficiência, o do valor económico da Educação, o do investimento em recursos humanos, o da distribuição por mérito próprio ou o da escassez de recursos, entre outros.

A aplicação do princípio da eficiência, por exemplo, com que habitualmente se gerem as oportunidades educativas de acesso, sucesso e qualidade, se não tem em conta simultaneamente o princípio da diferença pode conduzir ao decréscimo das expectativas educativas de longo prazo dos menos favorecidos. Por exemplo, a inserção precoce no mundo do trabalho, sem ter em conta as expectativas e orientações dos jovens, em tempo de crise financeira, se tem um objectivo positivo de emprego, pode ser, se não se considerarem medidas compensatórias, redutoras da possibilidade de prosseguir estudos.

Isto é, o valor económico da Educação das clássicas teorias do Capital Humano e, da Educação enquanto investimento no conhecimento, visto em termos de eficiência e competitividade económica ou mesmo de bem-estar social (avaliado por certos indicadores discutíveis), pode ocultar resultados colaterais de alguns processos educativos que conduzem as pessoas que estudam a menores graus de participação na cultura, na vida cívica e aos que dele são afastadas e até à perda da noção do seu próprio valor enquanto Pessoas. Ou mesmo, todos, a desconhecerem o quadro político, profissional, empresarial em que se movem deixando-os sem capacidade de participação enquanto cidadãos e à mercê das leis de competitividade económica e competição profissional. Os recursos para a Educação não podem ser concebidos, deste modo, apenas ou necessariamente de acordo com os resultados expressos em termos de melhoria das capacidades produtivas mas também em referência ao enriquecimento da vida social e pessoal dos cidadãos.

As vantagens de uns, adquiridas pela Educação, segundo o princípio da Equidade, só são justas quando, através de um sistema de cooperação, contribuam também para os benefícios da Educação de outros e se não façam à custa das oportunidades daqueles.

Nem o lugar que se possa ocupar na distribuição do Talentos Naturais e Méritos próprios ou da nossa posição na sociedade são, no âmbito desta Teoria de Justiça com Equidade suficiente justificação de uma desigualdade na distribuição do bem comum Educação. Pois que tudo, os Talentos e os Méritos, dependem em boa parte das condições familiares e sociais durante a infância, do grupo social de pertença, do país ou região em que nasceram e vivem que lhes proporcionam ou não o desabrochar desses Talentos.

Um sistema equitativo de cooperação social é o que Rawls nos propõe e que no entender de muitos é a interpretação do princípio da fraternidade, da solidariedade, da amizade cívica, à luz dos quais se revêem hoje os Direitos e o Direito à Educação.

Assim, as ideias tradicionais de Liberdade, Igualdade com a interpretação democrática da igualdade equitativa incluem também a Tolerância e a Fraternidade na Diferença.

## A EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO EDUCATIVO

Nas últimas décadas evoluímos ao ritmo da acelerado da produção do conhecimento científico e tecnológico, mas também filosófico e epistemológico e das Ciências Humanas e Sociais, em simultaneidade, com mudanças sociais profundas. O Pensamento Educativo actual é sustentado - e serei tentada a dizer não a sua aplicação para a Intervenção e Formulação Política que mantém com outros campos na partilha de uma reflexão



hermenêutica, filosófica, política de diferentes sectores sociais libertando-se das perspectivas das Ciências Políticas e Económicas.

O que o caracteriza - o Pensamento Educativo - contemporaneamente é a centralidade do sujeito no acto, nas situações e nas condições da Educação, Educação enquanto processo dinâmico, interpessoal de construção da Pessoa.

Esta centralidade, esta filosofia antropocêntrica rompeu com a visão funcionalista dos Sistemas Educativos quando há já várias décadas se começou, a nível político e pedagógico, a chamar a atenção para a diferença: a diferença das crianças a exigir medidas de compreensão do seu estatuto sócio-cultural, económico que as impedia de ter o mesmo sucesso em condições de igualdade de acesso; a diferença entre crianças com necessidades educativas especiais devido a handicaps físicos ou psíquicos; a diferença entre crianças de grupos étnicos, religiosos, culturais diversos; diferença de ritmo de aprendizagem ou de perfil cognitivo a exigir também Pedagogias diferenciadas, currículos alternativos. A evolução das correntes pedagógicas neste sentido nos últimos anos é notável, difunde-se assim, com efeito político, a filosofia da Educação para Todos através de uma Escola Inclusiva de qualidade para todos e em confronto das diferenças. Uma Pedagogia da diferença, uma Escola dita democrática, multicultural, emancipadora, respeitadora do educando (jovem ou adulto) concreto, singular.

Já nos anos finais do século XX o paradigma educativo da Educação ao Longo da Vida que ultrapassa, através da consideração da Educação enquanto percurso ou percursos educativos formativos singulares de cada Sujeito, as propostas dos anos 60-70 da Educação Permanente ou da Educação de Adultos, alargam o âmbito da Escola Inclusiva, extravasa os sistemas escolares, considera os espaços e experiências educativas/formativas de aprendizagem contínua. A escola que serve o LLL é um espaço aberto de aprender a aprender, aprender a pensar, aprender e recrear cultura através do confronto e recriação de valores, o espaço de fortalecimento da subjectividade onde ao longo de ciclos se vai construindo e reconstruindo a identidade pessoal. A escola - espaço público que exprime a pluralidade, as relações inter-humanas a quem viver em conjunto, a comunidade de pertença (Hanna Arendt) que integra os conhecimentos académicos, científicos, mas também os saberes profissionais, os difundidos pelos mass media, os cultivados pelas culturas juvenis emergentes ou de grupos sócio-culturais deslocados. Assistimos no século XXI às propostas de novas correntes pedagógico-educativas para os diferentes grupos etários em que as teorias formais de Ensino são questionadas pela Pedagogia das Relações, pela Pedagogia do Pensar que defende uma Educação/Formação de sujeitos pensantes e críticos, capazes de integrar conhecimentos, em vez de sujeitos apenas sabedores e aplicantes do saber. Do Sujeito de Direito passamos ao conceito (Hameline) do Sujeito de Educação.

Uma Educação que não olha apenas para as estruturas do pensamento mas integra valores, sentido e emoções e tem com objectivo, não apenas o ensino ou a qualificação mas a construção da identidade da Pessoa e do seu projecto de vida.

Este movimento de mudança do pensamento investigativo, reflexivo, crítico e operacional, põe de novo em evidência a influência da organização do ambiente educativo, do contexto

educativo, dos quadros epistemológicos disciplinares, da qualidade dos recursos físicos e humanos, mas também a dependência do ensino e da educação do pensar e da construção da Pessoa, e da organização e gestão das condições sócio-culturais e dos quadros teleológicos que orientam as Políticas de Educação. O que era um handicap há década, pode ser considerado hoje uma alavanca, se considerado neste referencial antropológico-socio-cultural e de valorização das diferenças.

Neste contexto, como promover a Educação com Equidade? Que modelos e orientações operacionais e adequadas à realidade educativa actual?

Não bastam já as medidas compensatórias da Escola Americana dos anos '60 ou a criação de igualdade de oportunidades educativas traduzidas, felizmente (se as considerarmos como tentativas a curto prazo de menorização das desigualdades, da marginalização), em tantos programas de acção desde as zonas prioritárias de intervenção, ao alargamento ou outras modalidades da acção social escolar, à promoção da educação em alternância, à ligação da educação às comunidades locais, a projectos de desenvolvimento, a programas de inserção profissional, etc.. São com certeza, medidas com mérito sócio-educativo, como ainda o são a obrigatoriedade escolar, a educação de segunda e terceira oportunidade ou tantos outros programas com que ao longo dos últimos anos se procurou e procura promover em contextos geopolíticos e culturais diversos e dentro das contingências reais o Direito à Educação.

Mas o Direito à Educação/Educação ao Longo da Vida com Equidade é hoje um desafio muito mais forte e que creio toca no domínio das "utopias realistas" que o próprio processo da Educação alimenta e gera. Por isso a Educação está no centro da Matriz do Desenvolvimento não apenas Económico, Cultural, Tecnológico mas como nos mostra o PNUD, do Desenvolvimento Humano.

Assim, na época actual onde o desejo e a construção da Paz em clima de tão grande violência expressa, a Equidade na Educação é um caminho a percorrer entre conflitos, confrontos, diferenças, incertezas, construindo reflexivamente ao longo do tempo presente e futuro a cidadania efectiva, o sentido da pertença responsabilizada e solidária a comunidades múltiplas. Só a Educação nos permitirá compreender o que é o Planeta dos Homens e nos habilitará à participação no Desenvolvimento Humano Sustentado, com benefícios justamente repartidos.

uied



Conferência apresentada no 17.º Colóquio Internacional da ADMEE - Europa 18,19 e 20 Novembro de 2004, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

# O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação

Ana Luisa de Oliveira Pires

## RESUMO

Assistimos nos últimos anos à emergência de sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de aprendizagens adquiridas pela experiência, sobretudo decorrentes de pressões de carácter político e técnico-político - nomeadamente articuladas com a criação do espaço europeu da educação e formação, com estratégias de competitividade e de mudança no mundo do trabalho, ao nível europeu e global.

Assistimos à criação de diversas agências e organismos que têm vindo a desenvolver estas novas práticas, que influenciam processos de educação/formação, de orientação e inserção socio-profissional, de gestão de recursos humanos, de reorganização do mercado de trabalho e do sistema educativo.

A pressão destes fenómenos, por um lado, e a carência de trabalhos de reflexão e de investigação, por outro, que tornem compreensíveis os fundamentos teóricos, filosóficos, ideológicos e culturais desses processos, faz sobressair frequentemente a sua dimensão económica e de gestão; e, também por esses motivos, não permite uma análise crítica das políticas subjacentes. No entanto, reconhecemos que, particularmente ao nível académico, existe a preocupação em realizar uma investigação de compreensibilidade e de fundamentação, nomeadamente tendo em consideração as teorias educativas e de aprendizagem dos adultos contemporâneas.

Uma das grandes responsabilidades das universidades é tornar presente e dar visibilidade aos quadros reflexivos e de inteligibilidade que podem enquadrar acções e práticas sociais, promovendo um confronto interpelativo e enriquecedor entre diferentes formas de produção de conhecimento. A complexidade inerente a esta nova problemática de investigação - o Reconhecimento e Validação de aprendizagens adquiridas pela experiência - que emerge a partir de diferentes terrenos empíricos e que se situa no cruzamento de diversos campos disciplinares, não permite a sua análise a partir de uma visão simplista e redutora; antes exige a adopção de um pensamento integrativo, sistémico, complexo, transdisciplinar.

É neste sentido que apresentamos uma reflexão, partindo de alguns exemplos de linhas de investigação existentes neste domínio, de forma a pensar eixos de desenvolvimento de investigações futuras, e a desenvolver modelos holísticos de investigação, em rede, de articulação de equipas que se encontram em diferentes perspectivas de investigação.

## INTRODUÇÃO

Temos vindo a assistir, nos últimos anos, à emergência de sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens adquiridas pela Experiência (RVAE), e à criação de diversas agências e organismos que têm vindo a desenvolver estas novas práticas - influenciando processos de educação e formação, de orientação e inserção socio-profissional, de gestão de recursos humanos, de reorganização do mercado de trabalho e do sistema educativo.

A problemática do Reconhecimento e Validação de Aprendizagens inscreve-se numa visão alargada de educação/formação ao longo da vida, valorizando as aprendizagens que os adultos vão construindo ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, para além dos limites espacio-temporais balizados pelos sistemas de educação/formação.

Na sociedade contemporânea, em que emergem fenómenos de permeabilização entre diferentes esferas, ou de desfronterização de domínios tradicionalmente separados - como a educação, formação, trabalho e lazer (Edwards, 1997) -, a problemática do RVAE assume um lugar de destaque na perspectiva pessoal, social, educativa, profissional, económica e política.

Em alguns países europeus, o RVAE tem vindo a adquirir visibilidade através de um "triplo reconhecimento, legal, profissional e científico", de acordo com Gaston Pineau (1997). Podemos perspectivar este triplo reconhecimento - utilizando a metáfora da "tripla hélice" de Sá-Chaves (2004) -, como uma hélice articulada em torno de três eixos, a saber:

- . um eixo constituído pelo conjunto de disposições legais (criação de leis, de organismos e instituições reconhecidos oficialmente, tendo como missão a concepção, implementação e/ou o desenvolvimento de processos de reconhecimento e validação);
- . outro eixo que diz respeito à emergência de um novo terreno profissional (um novo campo de práticas, com actores próprios - os profissionais de Reconhecimento e Validação, os formadores, acompanhadores, avaliadores, etc.);
- . e um terceiro eixo, enquanto objecto de investigação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas.

E é a partir do ponto de vista da investigação educativa que procuramos desenvolver a presente reflexão sobre o Reconhecimento e Validação das Aprendizagens adquiridas pela Experiência (RVAE).

## 1. O RVAE E A INVESTIGAÇÃO - BREVE SÍNTESE DESCRITIVA

Nos últimos anos, investigadores ancorados em distintas perspectivas de investigação têm vindo a contribuir para tornar visível esta nova problemática, situada no cruzamento da esfera educativa (educação geral e formação profissional, nos seus diversos níveis: inicial,

contínua, ao longo da vida) com o mundo do trabalho e das organizações, e com o mercado de emprego.

O Reconhecimento e a Validação, impõe-se, segundo Gaston Pineau (1997), como um dos principais problemas transversais à formação permanente, à orientação contínua e à gestão de recursos humanos. Emerge como "um problema multidimensional complexo - técnico, profissional, económico mas também socio-cultural - de renegociação de regras de circulação, de tomada de consciência e de valorização das acções e dos actores humanos"<sup>1</sup>.

A amplitude e a diversidade da investigação desenvolvida em torno deste "problema multidimensional complexo" tem-se evidenciado na riqueza do conhecimento construído e no alargamento dos debates em curso. Este Colóquio Internacional da ADMEE-Europa é um vivo testemunho do avanço realizado neste domínio nos anos mais recentes.

Na impossibilidade de apresentar o "estado da arte" da investigação realizada, procuraremos destacar algumas das principais características e linhas de força dos trabalhos de investigação que têm vindo a ser recentemente desenvolvidos neste domínio.

#### . Investigação diversa e multiforme

O RVAE tem sido estudado com recurso a distintos domínios disciplinares, a diferentes abordagens teóricas e conceptuais, a uma diversidade de estratégias de investigação e a partir de múltiplos campos de práticas.

Os trabalhos de investigação produzidos em torno desta problemática têm sido desenvolvidos por organismos e instituições públicas, de natureza técnica e política - a nível nacional ou europeu -, em instituições académicas, tal como a investigação realizada no âmbito de monografias de pós-graduação, teses de mestrado e doutoramento, de projectos em equipas -, ou ainda em empresas e organismos de consultoria/expertise, entre os mais significativos.

A investigação articula-se com diferentes objectivos, resulta de diferentes démarches, e, aparentemente recorrendo a uma linguagem idêntica, utiliza no entanto conceitos distintos, que, por vezes, não resultam de uma construção ou desconstrução científica, mas sim da sua generalização ao nível da linguagem comum, plena de ambiguidades.

Ao nível dos terrenos sociais e empíricos, os problemas do RVAE têm sido estudados tanto no campo da educação/formação - no sistema escolar, no ensino superior e nas universidades, no sistema de formação profissional, etc. -, como no mundo do trabalho e no sistema de emprego - nas empresas e organizações, nas associações profissionais e sectoriais, etc.-, ou ainda no terreno dos centros de reconhecimento e validação, recentemente criados, que se situam na interface entre os referidos sistemas.

---

<sup>1</sup> No original: "...comme un problème multidimensionnel complexe - technique, professionnel, économique mais aussi socioculturel - de renégociation des règles de circulation, de prise en compte et de mises en valeur des actions et des acteurs humains" (Pineau, 1997: 244)

Por outro lado, esta problemática também tem vindo a ser estudada na perspectiva dos actores e intervenientes no processo; a partir das características específicas dos seus públicos-alvo (os públicos desfavorecidos, de baixo nível de qualificação, os desempregados de longa duração, etc.), ou na perspectiva da profissionalização dos actores que intervêm no processo (os técnicos, formadores, avaliadores, orientadores, acompanhadores, etc.).

A investigação desenvolvida situa-se em diferentes planos de análise:

. A nível macro, encontramos estudos que fornecem uma perspectiva global, mais alargada; identificamos a análise das políticas, dos sistemas nacionais; os estudos de caso e os estudos comparativos, de carácter transnacional;

. A nível meso, estudos que incidem ao nível organizacional, em instituições e organismos como escolas, centros de formação, centros de reconhecimento, empresas, ou sectores de actividade económica; estudos realizados em contextos interinstitucionais; estudos de programas de formação, inserção e acompanhamento, estratégias formativas e de reconhecimento; espaços de interação onde se relacionam os actores (avaliadores, formadores, sujeitos); estudos que incidem nas trajectórias individuais e/ou colectivas dos sujeitos;

. A nível micro, mais específico, estudos centrados nas práticas de avaliação, nos instrumentos metodológicos, nos procedimentos, nas técnicas utilizadas; no processo de mudança (emancipatória, identitária, motivacional, socio-afectiva, ...) que ocorre nos sujeitos que realizam o RVAE, etc.

Ao nível da modelização, estes níveis de análise não são estanques, são interdependentes, inter cruzam-se dinamicamente. De acordo com uma lógica intersistémica, como refere Sá-Chaves (2004), para compreender as mudanças que se manifestam nos níveis particulares dever-se-á ter em consideração os factores que os determinam em interação, as implicações mútuas e os efeitos recursivos que produzem. Desta forma, assume particular relevância a adopção de um pensamento investigativo sistémico, de complexidade, que permita desenvolver e sustentar novos quadros epistemológicos para a investigação.

Como referimos anteriormente, não é nossa intenção fazer uma apresentação completa e exhaustiva, pelo que destacaremos alguns exemplos significativos da investigação realizada.

### **. Estudos comparativos de âmbito internacional**

Estes estudos têm incidido sobre as políticas e práticas de validação e de gestão de competências. Procuram identificar experiências e situações inovadoras, identificar desafios para a educação, para o mercado de trabalho; procuram determinar qual o impacto do RVAE nas empresas e no mundo económico, o papel das convenções colectivas; procuram caracterizar as diferentes abordagens e práticas de reconhecimento e validação. Estes estudos alimentam a reflexão sobre os desafios políticos colocados pelo RVAE.



Fornecemos como exemplo os trabalhos desenvolvidos por D. Colardyn (1996) sobre os países do Grupo dos G7 (Alemanha, Canadá, Estados-Unidos, França, Itália, Japão, Reino Unido) e a Austrália.

Outro exemplo relevante são os estudos desenvolvidos pela OCDE, cujas problemáticas se situam na articulação entre a educação e a economia, e que se têm centrado sobre a transparência e reconhecimento das qualificações, com a acreditação das instituições e dos diplomas (por ex: no ensino superior), com as "competências-chave", com o reconhecimento de competências, com a Aprendizagem ao Longo da Vida e a Formação de Adultos (por ex: na perspectiva do acesso e participação), etc.

### **. Estudos no âmbito da União Europeia**

Estudos comparativos realizados com o suporte da C.E. e do CEDEFOP

As políticas europeias sobre a educação e a formação têm vindo a reforçar a necessidade de reconhecer as aprendizagens não-formais e informais<sup>2</sup>. Ao nível da União Europeia, tem-se procurado estabelecer um conjunto de princípios comuns para o reconhecimento e validação das aprendizagens de forma a promover estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida, no âmbito da Declaração de Copenhaga, e, mais recentemente, no âmbito da Declaração de Bolonha. A C. E. tem vindo a enfatizar a necessidade de se promover a divulgação de boas práticas e a troca de experiências, bem como a desenvolver uma estratégia europeia neste domínio (estabelecimento de princípios comuns, compatibilizar abordagens desenvolvidas em países diferentes e a diferentes níveis - institucional, metodológico, etc.). Principalmente entre 1999 e 2002 têm vindo a ser desenvolvidos um conjunto de projectos com vista a partilhar experiências sobre políticas nacionais, experiências e práticas inovadoras. Como exemplo elucidativo, referimos um estudo de natureza comparativa desenvolvido pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) - "Making learning visible", de J. Bjornavold (2000) - que fornece uma visão geral do estado da arte das práticas de reconhecimento a nível europeu, em termos institucionais e metodológicos, bem como uma clarificação dos conceitos utilizados nos diferentes contextos.

Uma das propostas resultantes do Forum Europeu sobre a Transparência das Qualificações Profissionais - impulsionado pela Comissão Europeia e pelo CEDEFOP em 1999 - foi a criação de um Inventário Europeu que desse conta dos desenvolvimentos legais, institucionais e metodológicos no domínio do reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais. Na sequência deste Forum, iniciou-se um estudo com vista à caracterização das práticas de reconhecimento e validação desenvolvidas a nível europeu, incidindo sobre as políticas nacionais e regionais, e as iniciativas sectoriais e empresariais, cobrindo 14 países europeus. Este estudo, que estará na origem da criação do Inventário Europeu de abordagens de validação, procurará, a partir de princípios comuns - relativos a metodologias, procedimentos e de mecanismos de coordenação -, identificar

<sup>2</sup> Ver por exemplo a Comunicação "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", E.C., Nov. 2002

factores que contribuem para a "coerência e a transparência do sistema". De entre os principais resultados do estudo (Colardyn e Bjornavold, 2004) destacam-se: a definição dos conceitos-chave, apresentação dos estádios de desenvolvimento das políticas de validação nos estados-membros, identificação de áreas de convergência, sistematização de metodologias de avaliação, e a procura de estruturas nacionais compreensivas de validação e de princípios comuns a nível europeu.

#### **. Estudos desenvolvidos no âmbito de programas europeus**

No âmbito dos programas e iniciativas comunitárias (ex: Comett, Erasmus, Petra, Socrates e Leonardo, Equal), também têm vindo a ser desenvolvidos projectos de formação e/ou de investigação, realizados em parceria entre vários países, sobre o reconhecimento de aprendizagens informais. As problemáticas trabalhadas articulam-se com o desenvolvimento e reconhecimento de competências em domínios particulares, com grupos específicos de públicos-alvo, e com os actores que intervêm no processo (decisores políticos, gestores, conceptores, formadores, professores, acompanhadores, avaliadores, etc).

#### **. Estudos de âmbito nacional de carácter institucional**

A nível nacional, algumas instituições e organismos oficiais têm vindo a promover trabalhos de suporte à concepção e acompanhamento de sistemas de RVAE<sup>3</sup>. Os estudos têm sido desenvolvidos em torno das questões estruturais e formas organizativas dos sistemas, do desenvolvimento de metodologias e instrumentos de reconhecimento e validação, construção de referenciais, etc., e também se têm centrado na identificação de boas práticas. Identificam aspectos relevantes relacionados com a emergência de novas figuras profissionais, com a recomposição dos papéis tradicionais dos formadores e dos conselheiros de orientação profissional, de técnicos de balanço de competências; levantam questões articuladas com a formação e profissionalização dos intervenientes no processo de RVAE.

#### **. Estudos de carácter académico e científico**

Estes trabalhos são desenvolvidos no âmbito de projectos individuais (de natureza académica, como as monografias de licenciaturas, pós-graduações, teses de mestrado e doutoramento) ou de projectos colectivos e em rede (universidades, centros de investigação, organismos de pesquisa, etc.). Encontramos a este nível uma grande diversidade de tipos de investigação, de abordagens teóricas e metodológicas, de quadros de referência, de linhas temáticas, de enfoques específicos sobre o RVAE. Referimos apenas algumas das temáticas abordadas nos trabalhos de investigação, organizadas em torno dos seguintes eixos:

---

<sup>3</sup> Como exemplo, em Portugal, promovidos pela ex-ANEFA, pelo IIEFP e pelo ex-INOFOR.

Eixos	Temáticas
Desafios socio-económicos e educativos do RVAE	<ul style="list-style-type: none"> <li>. implementação de RVAE e mudança educativa; novas abordagens educativas; interfaces entre sistemas e dispositivos;</li> <li>. trajetórias de formação, individuais e/ou colectivas; o impacto do RVAE nas trajetórias pessoais, profissionais e sociais;</li> <li>. mudança laboral e organizacional; novas práticas de gestão de recursos humanos nas empresas.</li> </ul>
Formação de Adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. aprendizagem de adultos; abordagens da aprendizagem experiencial a partir dos diferentes contextos de vida da pessoa;</li> <li>. processos de formação de adultos, histórias de vida e abordagens biográficas;</li> <li>. desenvolvimento e reconhecimento de competências;</li> <li>. análise da estrutura e organização da oferta de formação de adultos; análise das práticas de formação.</li> </ul>
Actores e intervenientes no RVAE	<ul style="list-style-type: none"> <li>. perfis; emergência de novas figuras profissionais;</li> <li>. análise de expectativas e de concepções;</li> <li>. representações e práticas de RVAE;</li> <li>. implementação, acompanhamento e avaliação de dispositivos de RVAE;</li> <li>. formação e profissionalização dos actores; identificação de necessidades de formação</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. avaliação das aprendizagens e das competências;</li> <li>. instrumentos teóricos e metodológicos;</li> </ul>

### 3. ANÁLISE DE ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO

Selon Carneiro (2001), un système d'éducation / formation tout au long de la vie doit placer Após esta breve síntese descritiva em que fornecemos alguns exemplos da diversidade de estudos produzidos no domínio do RVAE, procuraremos fazer uma análise questionante, integrativa, sobre as diferentes abordagens investigativas.

Do ponto de vista metodológico, destacamos a importância que os estudos comparativos têm assumido neste campo de investigação. O interesse nas abordagens comparativas

reside na possibilidade que oferecem em identificar convergências e/ou divergências em determinados domínios, em compreender as origens e dinâmicas evolutivas dos fenómenos, bem como o seu sentido (Comaille, 2001). As abordagens comparativas internacionais, frequentemente baseadas em estudos de caso, permitem identificar as especificidades e as dinâmicas locais dos processos estudados; no entanto, a disparidade de casos analisados (desenvolvidos a nível local) pode apenas permitir a identificação das tendências comuns (Stake, 1991, em Huberman e Paquay, 2001)<sup>4</sup>.

Torna-se assim necessário considerar que o trabalho comparativo é sempre situado e tem que ser compreendido face ao contexto onde se situa. Segundo Goussot (2001), toda a comparação em educação é concontextualizada em termos históricos, geográficos, políticos, sociais e culturais - recomendando-se ao investigador uma atitude de "prudência metodológica", de forma a ultrapassar uma "atitude auto-referenciada". Ainda segundo Goussot, quando se procura analisar a inovação em educação tem que se ter em conta a sua complexidade e multidimensionalidade - como é o caso do RVAE -, e procurar construir um sistema de interpretação mais aberto e dinâmico.

Apesar de se confrontarem com dificuldades, as análises comparativas permitem a identificação das regularidades e das diferenças entre situações. As comparações internacionais permitem, segundo Colardyn (1996) uma compreensão aprofundada das diferentes realidades, e o facto de permitirem evidenciar as diferenças contribui para uma fornecer uma melhor perspectiva sobre a a sua própria realidade.

#### . Natureza e finalidade dos estudos realizados

A diversidade de estudos existentes pode aparentemente resultar num discurso coerente, mas estes encontram-se enraizados em lógicas distintas e desempenham diferentes papéis. Para tal, julgamos que tem interesse diferenciar a natureza e as finalidades<sup>5</sup> com que a investigação tem sido realizada.

Os estudos de natureza política e técnica, desenvolvidos no domínio das políticas educativas - nomeadamente das políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) -, das políticas económicas, do trabalho e do emprego, resultam frequentemente de pressões de ordem política no sentido da criação da Europa do conhecimento, do espaço europeu da educação/formação, das estratégias de competitividade e de mudança a nível europeu e

---

<sup>4</sup> Para Huberman e Paquay (2001), nas abordagens comparativas o investigador é confrontado com a procura da compreensão da complexidade de cada caso específico no seu contexto, por um lado, e com a preocupação em identificar regularidades nos casos estudados, pelo outro.

<sup>5</sup> É frequentemente referida a seguinte tipologia:

. *policy research*, com objectivos políticos, metas (não joga com a racionalidade instrumental do fazer, do como); procura construir a decisão política;

. *action research* (investigação para a acção, melhoria da intervenção, estuda como fazer, sem se interrogar do porquê); preocupa-se com a eficiência e eficácia das acções;

. *academic research ou theoretical research*, académica, visa o conhecimento dos fenómenos, a crítica dos fenómenos e dos seus fundamentos; procura compreender qual é o quadro de referência teórica que se encontra implícito à *policy research* e à *action research*.

global. No actual contexto, o RVAE tem sido considerado um "aspecto-chave" na formação de adultos, na inserção, na mobilidade, na certificação, articulando-se com a problemática do reconhecimento mútuo das qualificações nos estados-membros, no âmbito das políticas europeias de ALV.

A importância hoje conferida à actividade educativa e formativa, articulada com pressões técnico-políticas e económicas influencia a investigação realizada (mesmo no terreno académico, onde se desenvolvem estudos de action-research numa perspectiva técnica, cujo enfoque é posto na melhoria da intervenção - na organização, na construção de referenciais, de metodologias de reconhecimento, etc.), por vezes reduzindo os referenciais teóricos e os conceitos que utilizam, e seguindo um caminho linear, de racionalidade instrumental, próximo da engenharia social.

Sem por em causa o valor destes estudos, necessários para que se cumpram determinadas metas e objectivos de natureza política e económica, interrogamo-nos sobre os efeitos de uma investigação no domínio das Ciências da Educação/Formação demasiado limitada, restrita, e instrumental. É importante, do ponto de vista da investigação, saber distinguir as diferentes lógicas que se articulam com estas esferas de acção: lógica da acção política, lógica profissional e a lógica científica<sup>6</sup>.

Como procurámos evidenciar no trabalho de doutoramento (Pires, 2002), as novas práticas de RVAE são terreno de tensões, conflitualidades e paradoxos - entre diferentes lógicas, modelos teóricos e metodológicos. Daqui a necessidade de se continuar a reflectir e a aprofundar o conhecimento neste novo domínio educativo, construindo novos referenciais, tanto teóricos como de acção, principalmente porque, do ponto de vista académico, científico, constatamos a carência de trabalhos de reflexão mais aprofundada que tornem compreensíveis os fundamentos teóricos, filosóficos, ideológicos e culturais destes processos.

No entanto, reconhecemos que, particularmente ao nível académico, existe a preocupação em realizar uma investigação de compreensibilidade e de fundamentação, mobilizando quadros conceptuais de referência à luz dos quais é possível fazer uma análise mais aprofundada e crítica destes fenómenos, bem como das políticas subjacentes.

A investigação de carácter científico e académico trabalha o RVAE como objecto de pesquisa, constroi problemáticas e desenvolve estratégias metodológicas adequadas aos problemas que visa compreender. Estes estudos procuram traduzir problemas e fazer emergir um leque alargado de questões. Sendo a investigação um "trabalho crítico de problematização", a construção do objecto científico faz-se a partir de uma prática interrogativa, que pode/deve ter a sua origem em questões de ordem social. Segundo

---

<sup>6</sup> De acordo com Canário (2003:19/20), não distinguir estes campos e racionalidades faz correr os seguintes riscos: tentação normativa e prescritiva (dedução do saber profissional do saber científico); tendência para subordinar funcionalmente a investigação científica ao poder político (e financiador); tentação de "manter sob tutela os profissionais do terreno, desvalorizando os seus saberes e revelando incapacidade de aprender com eles". O autor defende uma concepção de Ciências da Educação em que estas "permitem interrogar práticas, mas não permitem ditar práticas".

Canário (2003:16) "a construção de respostas pertinentes obriga a que o ponto de partida não corresponda ao modo imediato como essas questões são formuladas no terreno social. As respostas são medidas por um trabalho que incide sobre interrogações de pesquisa que resultam da transformação dos objectos sociais em objectos científicos."

No entanto, segundo Terisse (2002), a investigação em ciências sociais em geral, e a investigação educativa, em particular, são confrontadas com uma dupla solicitação: por um lado, ao nível académico, com a produção de conhecimento no sentido lato, de desenvolvimento de um pensamento reflexivo e de compreensibilidade dos fenómenos educativos, de construção de quadros teóricos de inteligibilidade. E ainda, por outro lado, com a produção de conhecimento orientado para a melhoria das práticas educativas, interpelando a investigação em termos de utilidade social. Nesta perspectiva, a investigação centra-se na análise das práticas como objecto de investigação, trata-se da produção de conhecimento *in situ*; implica uma maior aproximação entre investigadores, actores do terreno e sujeitos do reconhecimento. A investigação é entendida como um processo de co-produção de saber; situado, contextualizado, procurando compreender o significado que as práticas têm a partir de dentro, da perspectiva dos seus actores e intervenientes, num determinado contexto.

De acordo com Pineau (1997:252), o RVAE, ao introduzir a renegociação de regras de valorização dos actores e das suas acções, faz apelo - tanto do ponto de vista metodológico como epistemológico - à construção "de uma investigação interactiva de produção, difusão e utilização dos saberes, tentando tornar heurísticas as tensões clássicas entre a prática, a formação e investigação"<sup>7</sup>.

## 4. MUDANÇA NO PENSAMENTO EDUCATIVO E NOS QUADROS EPISTEMOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Alguns importantes contributos para a construção de um quadro compreensivo do RVAE têm decorrido das actuais abordagens e teorias educativas da formação de adultos, e, também, da emergência de novos quadros de referência no plano epistemológico. Constatando a existência de eixos de convergência entre as actuais abordagens da formação de adultos e as novas perspectivas epistemológicas de construção de conhecimento, procuraremos explicitar algumas das referidas linhas de convergência.

Observamos nas últimas décadas uma "profunda mudança no pensamento educativo com reflexos no domínio da pedagogia, da política e da prática da formação", de acordo com Ambrósio (2004:23). As abordagens clássicas da relação entre Educação e

---

<sup>7</sup> No original: "De par sa sociodynamique de renégociation des règles de mises en valeur des acteurs et des actions, la reconnaissance des acquis appelle - méthodologiquement et épistémologiquement - la construction d'une recherche interactive de production, diffusion et utilisation des savoirs tentant de rendre heuristiques les tensions classiques entre la pratique, la formation et la recherche" (Pineau, 1997:252)

Desenvolvimento são postas em causa, e emergem novas perspectivas económicas de Educação/Formação, articuladas com a exigência de qualificações e de competências face aos desafios da globalização e da competitividade. Assistimos, nas últimas décadas, a mudanças na natureza do trabalho, do emprego e da formação, e também nas relações que estes subsistemas estabelecem entre si, dando origem a mudanças na forma de conceber a formação e as suas relações com o mundo do trabalho e a economia; emergem como fulcrais, do ponto de vista destas relações, a recomposição dos saberes, das competências e das qualificações.

Novas questões se vêm colocar no campo educativo: a emergência de novas concepções de aprendizagem - tendo em consideração a pluralidade e multiplicidade de formas e de processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, numa multiplicidade de contextos; novas concepções de formação, de inserção e mobilidade socio-profissional, de certificação, etc. Emergem novos valores educativos, centrados na Pessoa, na liberdade, responsabilidade e autonomia, desenvolvidos ao longo do seu percurso formativo (ao longo da vida). As teorias actuais da Educação/Formação de Adultos sustentam uma visão antropológica dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, valorizando a importância que a educação/formação têm na construção identitária e nos processos de emancipação da pessoa.

O RVAE, enquanto problemática educativa, obriga a questionar os quadros tradicionais que sustentam a concepção de aprendizagem, saberes, competências, entre outros.

Como referimos anteriormente, assistimos a uma profunda mudança na concepção de saber e na relação da pessoa com o saber. Destacamos o contributo das abordagens construtivistas, que entendem a aprendizagem e o desenvolvimento como um processo de construção de conhecimento. As teorias da aprendizagem organizacional, que defendem a reflexão na acção e sobre a acção como processo de produção de conhecimento (Schon, 1983, 1996), em que o conhecimento faz parte da acção, "está na acção". O conceito de "prática reflexiva", articulação dialéctica entre os saberes formalizados de natureza teórica e os saberes construídos na acção, traduz uma ruptura com uma concepção epistemológica que reduz a prática a uma mera aplicação da teoria. Evidencia uma nova concepção que ultrapassa a visão dicotómica e polarizante entre saberes teóricos e saberes práticos. Para Barbier (1998) os saberes de acção e os saberes teóricos interpelam-se e articulam-se dinamicamente, em função das situações e contextos onde são construídos e mobilizados.

A evolução sentida nas últimas décadas obriga a questionar os modelos de análise e de intervenção com que se têm abordado (e por vezes ainda se abordam) os fenómenos educativos, entre os quais se encontra o RVAE. A investigação educativa tem vindo a evidenciar que as formas tradicionais de produção, transmissão e avaliação de saberes, que se fundamentam numa concepção positivista do conhecimento, dificilmente se podem compatibilizar com as abordagens da experiencialidade e dos saberes em acção, no qual se fundamentam os processos de RVAE.

Assim sendo, interessa questionar, do ponto de vista científico, até que ponto o paradigma da experiencialidade, da auto-eco-e co-formação, que sustenta, do ponto de vista teórico,

os processos de reconhecimento das aprendizagens experienciais, também enquadra as práticas educativas que pretendem dar continuidade a estes processos.

Ou, no mundo do trabalho, até que ponto as organizações são capazes de oferecer contextos efectivamente formativos e simultaneamente reconhecer através de mecanismos formais, desenvolvidos através das políticas de gestão de recursos humanos, as aprendizagens e as competências adquiridas experiencialmente. Como refere Stroobants (1998), "o saber perde o estatuto de objecto para ganhar em atributo do sujeito".

O novo paradigma educativo, designado de Educação/Formação ao Longo da Vida, pode ser entendido, de acordo com Ambrósio (2003), como o processo auto-regulador, antropológico, dos sistemas adaptáveis, complexos, que fazem confrontar o Sistema social da Formação com o Sistema pessoal da Formação, exigindo a alteração dos esquemas de referência, de análise, de decisão e de acção, sustentando uma visão dialéctica de reconstrução da Sociedade, entre os indivíduos e os fenómenos sociais.

#### . Construção de novos quadros teóricos de referência

Diversas são as disciplinas que indicam o caminho heurístico da investigação em RVAE, nomeadamente as ciências da educação/formação, a psicologia da educação, a psicologia organizacional, a sociologia das organizações, a sociologia da educação, a economia e gestão de recursos humanos. Para além das identificação das disciplinas que permitem construir as problemáticas científicas, torna-se interessante identificar os quadros teóricos ou os paradigmas teóricos em que se suportam, e a coerência entre os quadros teóricos e os conceitos utilizados.

Como referimos no início desta apresentação, os conceitos mobilizados na investigação em RVAE, aparentemente idênticos, possuem distintos significados, pelo que se torna necessária a sua interpelação. Quando se trabalha com conceitos polissémicos, multidisciplinares, que emergem do cruzamento entre as práticas e a reflexão teórica, os investigadores sentem a necessidade de negociar o seu significado, e construir quadros científicos através da discussão de saberes e da sua representação disciplinar (Ambrósio, 1994).

A problemática do RVAE remete para um conjunto de conceitos chave dos quais podemos destacar a aprendizagem não-formal e informal, os adquiridos, experiência, competências, qualificações, para além dos conceitos de reconhecimento, validação, acreditação, certificação, que fazem parte de uma vasta literatura actual, proveniente principalmente de quadros empíricos e de acção. Estes últimos referem-se a uma diversidade de terminologias, diferindo segundo os contextos nacionais em que são mobilizados, com as características dos sistemas educativos e de trabalho e com a especificidade dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação implementados<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Ver por ex. J. Bjornavold e P. Tissot (1998) "Short Glossary of Key Terms on Transparency and Recognition of Qualifications", CEDEFOP; P. Tissot (2004) "Terminology of Vocational Training Policy - a multilingual glossary for an enlarged Europe", CEDEFOP



No campo da Educação/Formação somos confrontados com abordagens, conceitos, representações, que, aparentemente ao nível do discurso parecem convergentes, mas que evidenciam, a um nível mais profundo, abordagens contraditórias e mesmo inconciliáveis. Ao nível das práticas, os conceitos de aprendizagem, de competências, de avaliação também são utilizados de forma frequentemente ambígua, remetendo para distintos referenciais teóricos e epistemológicos. Neste sentido, torna-se necessário interrogar os conceitos e os quadros teóricos e epistemológicos que os suportam, fazendo desocultar as distintas racionalidades em presença.

Tomemos como exemplo o conceito de competência, que tem sido um dos conceitos-chave mais utilizados na investigação em RVAE. Como sabemos, é um conceito polissémico, reveste-se de diferentes significados, e tem vindo a ser estudado a partir de diferentes campos disciplinares, traduzindo uma diversidade de abordagens possível (Pires, 2002). As concepções subjacentes às diferentes abordagens remetem para paradigmas distintos.

Se, como referem diversos autores, o conceito de competência é uma "construção social", que se reveste de diferentes significados cultural e socialmente construídos, e, se nos confrontamos no plano da investigação, com diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, constatamos que a utilização generalizada deste conceito é plena de ambiguidades. Consideramos assim que a "desconstrução" deste conceito se torna crucial, na perspectiva educativa, para pensar e compreender tanto os processos de reconhecimento e validação como os processos de aprendizagem e de formação de adultos.

Na sequência do trabalho de investigação já desenvolvido (Pires, 2002, 2003), parece-nos fundamental a construção de quadros de inteligibilidade compreensivos sobre as competências, principalmente adoptando uma perspectiva sistémica - dinâmica, integrativa e globalizante; que articule a dimensão individual com a colectiva; que considere os contextos da sua mobilização e o sentido que as competências possuem para os actores -, que possa permitir ultrapassar algumas das limitações das abordagens tradicionais, analíticas e mecanicistas, reprodutoras de um modelo de racionalidade positivista e com finalidades instrumentais.

A abordagem das competências tem vindo a assumir um papel de relevo nas reformas recentemente introduzidas ao nível dos sistemas de educação e de formação em diferentes países, a par com preocupações crescentes em torno da avaliação e da qualidade. A investigação educativa tem vindo a evidenciar e a desocultar as diferentes lógicas que suportam esta mudança, marcadas por preocupações de natureza política, económica, administrativa e pedagógica. Pensamos fundamental questionar o sentido e a validade das abordagens behaviouristas e tayloristas das competências, tanto a partir da perspectiva da formação da pessoa, como da perspectiva do mundo do trabalho, que tem vindo a evoluir para modelos de organização mais complexos nos quais estes modelos de competência não fazem mais sentido (Pires, 2002, 2003).

Do ponto de vista da investigação educativa, importa-nos evidenciar a existência de diferentes abordagens e lógicas de desenvolvimento de competências, e questionar a sua adequação à luz das actuais abordagens dos processos de aprendizagem e de formação dos adultos. A emergência de novas abordagens sobre as competências, de natureza holística e integrativa, contextualizada, é uma visão que se encontra em coerência com um paradigma educativo antropocêntrico, que atribui um lugar de destaque à pessoa, valorizando a sua centralidade na relação com os saberes, com os percursos e com a sua trajectória formativa.

## 5. SÍNTESE CONCLUSIVA: ALGUMAS PISTAS PARA PENSAR A INVESTIGAÇÃO

A investigação em educação não se limita a "um 'objecto' de reduzidas fronteiras e questões", segundo Teresa Ambrósio (1994); a investigação deve ser integrada em "problemáticas e contextos que apelam para a convergência de quadros multireferenciais e multidisciplinares".

Considerando que o pensamento educativo contemporâneo é marcado pelo reconhecimento da complexidade, interdependência e multicausalidade dos fenómenos educativos, não existem teorias universais que possam enquadrar os fenómenos educativos, entre os quais se encontra a problemática do RVAE. Independentemente dos domínios científicos em que se constroí, o trabalho de investigação desenvolvido a partir de campos limitados e circunscritos, ao desconhecer-se, entende por absolutas verdades que são relativas<sup>9</sup>.

O RVAE, enquanto objecto de investigação educativa, desenvolve-se em torno de fenómenos sociais complexos, que apenas podem ser apreensíveis através da dinâmica da interdisciplinaridade<sup>10</sup>, exigindo o contributo de diversos campos científicos.

Assim sendo, finalizamos esta apresentação com um conjunto de reflexões que poderão fornecer algumas pistas para pensar a investigação futura neste domínio:

---

<sup>9</sup> O pensamento complexo necessita da perspectiva de várias abordagens disciplinares, que, consideradas isoladamente, são insuficientes para construir uma visão global dos fenómenos. A este propósito ver Kourilsky (2002) dir. *Ingénierie de l' Interdisciplinarité. Un nouvel esprit scientifique*, L'Harmattan, Paris

<sup>10</sup> Diferentes termos podem ser utilizados para designar a interdisciplinaridade, no sentido genérico; de acordo com N. Colet (2002) significa "por em relação as disciplinas científicas". Dependendo do tipo de interação estabelecido entre as disciplinas, assim esta relação se pode diversificar: de um nível mais simples para um mais complexo, é possível identificar a pluridisciplinaridade (justaposição entre disciplinas); a interdisciplinaridade (interação entre disciplinas) e a transdisciplinaridade (as disciplinas interpenetram-se dando origem a um salto qualitativo) (Berger, 1972, in Colet, 2002). De acordo com B. Nicolescu (2000: 37) a investigação disciplinar e transdisciplinar são complementares e não antagónicas: "a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento". Segundo Edgar Morin (1982, 1990) trabalhar em interdisciplinaridade significa que diferentes disciplinas se reúnem para analisar um fenómeno, a partir das suas especificidades; a transdisciplinaridade significa a construção de um novo quadro que atravessa as disciplinas em questão.

. Sendo o RVAE um objecto de investigação que não é específico de uma disciplina, e situando-se a investigação em torno de problemas e campos específicos, o contributo resultante de pesquisas desenvolvidas em campos disciplinares distintos e a partir de distintos enfoques metodológicos poderá ser potenciado através de abordagens que integrem as visões inter e trans-disciplinares.

. Considerando que o RVAE se encontra no cruzamento de distintos campos profissionais e científicos, reforça-se a necessidade de desenvolver abordagens que permitam abordar "de forma mais interactiva, interprofissional e interdisciplinar" (Pineau, 1997:248) os problemas complexos que coloca<sup>11</sup>, enriquecendo o diálogo entre diferentes níveis de actores (investigadores, intervenientes, utilizadores, ...);

. Por outro lado, o RVAE, enquanto objecto de investigação, possibilita a interrogação do que se faz em Ciências da Educação; assim sendo, seria relevante partir da identificação das linhas e dos eixos de convergência que se podem encontrar nos trabalhos de investigação produzidos neste domínio - em distintas problemáticas e diferentes referenciais teóricos - e desenvolver uma meta-análise destes trabalhos, nomeadamente a partir da visão da complexidade; uma abordagem complexa obriga a construir relações de interdependência e de interactividade entre os diferentes níveis de análise a partir dos quais se estudam os fenómenos. O conhecimento complexo resulta da consideração das relações que se criam entre os fenómenos e o contexto onde ocorrem, entre as partes e o todo, entre o geral e o particular, entre o global e o local. Desta forma, tornar-se-ia interessante desenvolver investigação que cruzasse os diferentes níveis de análise (macro, meso e micro), que fizesse interagir a visão local com a global, contextualizar os fenómenos micro nas análises meso e macro, fazer o geral considerar o particular e o intermédio, através de um vai-vem entre o total e o singular, procurando ter em conta a multidimensionalidade e a multireferencialidade das diferentes abordagens.

. Interrogar e discutir em permanência os saberes que vão sendo construídos - o seu papel e lugar, as convergências e divergências, as articulações e contradições, as pontes e os saltos qualitativos que vão sendo feitos, em permanência , como defendem diversos investigadores em Ciências da Educação.

. Desenvolver novas estratégias de produção de saberes, abordagens de investigação interactiva entre professores-investigadores e formadores. Num sector profissional emergente, em que existem poucos saberes formalizados, evidencia-se a pertinência das estratégias de investigação-formação, de acordo com Pineau (1997); no domínio do RVAE, esta abordagem permite desenvolver "formação qualificante", competências profissionais

---

<sup>11</sup> À semelhança do trabalho desenvolvido por outras equipas de investigação da Univ. Tours e do CNAM (Gaston Pineau, Bernard Liétard).

específicas, capacidades individuais e colectivas de investigação neste domínio, e produzir saberes formalizados e socializáveis<sup>12</sup>.

. E, por fim, disseminar os saberes construídos, criar redes de reflexão entre diferentes perspectivas de investigação, que permitam construir um conhecimento partilhado, pois, como defende (Ambrósio, 2004: 23) "para responder a estes desafios da inteligibilidade e da intervenção complexa, multidisciplinar e multireferencial é necessário e indispensável criar redes de reflexão".

## REFERÊNCIAS

- Ambrósio, Teresa (1994) Exigências da investigação multidisciplinar em Formação. In Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação, S.P.C.E., Lisboa
- Ambrósio, Teresa (2004) A regulação social da Educação, in Revista Trajectos nº4, ICSTE, Lisboa
- Ambrósio, Teresa (2004) A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. in Formação e Desenvolvimento Humano: inteligibilidade das suas relações complexas. Ed. MCX/APC - Atelier nº34, Lisboa
- Barbier, Jean-Marie, coord. (1998) Savoirs théoriques et savoirs d'action, PUF, Paris
- Berger, Guy (1992) A investigação em Educação: modelos socio-epistemológicos e inserção institucional. In Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, nº34, pp.23-36, Lisboa
- Bjornavold, Jens (2000) Making Learning Visible. Ed. Cedefop, Luxembourg
- Canário, Rui (2003) O impacte social das Ciências da Educação. Conferência do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Univ. Évora, Évora
- Colardyn, Danielle (1996) La Gestion des Compétences. Puf, Paris
- Colardyn, D. e Bjornavold, J. (2004) Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States, in European Journal of Education, vol. 39, number 1, March 2004, Blackwell Publishing, Oxford
- Colet, Nicole (2002) Enseignement universitaire et interdisciplinarité - un cadre pour analyser, agir et évaluer. De Boeck Université, Bruxelles
- Comaille, Jacques (2001) Les conditions institutionnelles, politiques et scientifiques de la comparaison, in R. Sirota (dir.) Autour du comparatisme en Éducation, PUF, Paris
- Dolz, J. e Ollagnier, E. eds, L'Énigme de la compétence en Éducation. De Boeck Université, Bruxelles
- Edwards, Richard (1997) Changing places? Flexibility, Lifelong Learning and Learning Society. Routledge, London
- Farzad, M. e Paivandi, S. (2000) Reconnaissance et Validation des Acquis en Formation. Ed. Anthropos, Paris

---

<sup>12</sup> "Dans le champ émergent de la formation d'adultes où il y a plus de savoirs à produire qu'à transmettre, - cette articulation a développé des traits d'union particuliers entre la recherche et la formation." (Pineau, 1997: 252)

- Huberman, M. e Paquay, L. (2001) Analyse qualitative et dispositifs comparatives d'études de cas, in R. Sirota (dir.) Autour du comparatisme en Éducation, PUF, Paris
- Goussot, Alain (2001) Le développement différencié de l'innovation en éducation et formation, un approche comparée et dimension historique, in R. Sirota (dir.) Autour du comparatisme en Éducation, PUF, Paris
- Kourilsky, François (2002) dir. Ingénierie de l' Interdisciplinarité. Un nouvel esprit scientifique, L'Harmattan, Paris
- LeBouedec, G. e Tomamichel, S. (2003), dir. Former à la recherche en Éducation et Formation. L'Harmattan, Paris
- Marcel, J.-F. (2002), éd., Les Sciences de L'Éducation; des recherches, une discipline. L'Harmattan, Paris
- Morin, Edgar (2000) Os sete saberes necessários para a educação do futuro. Cortez Editora/Unesco, São Paulo, Brasil
- Nicolescu, Basarab (2000) O manifesto da transdisciplinaridade. Hugin Editores, Lisboa
- Pineau, G. et al (1997) org., Reconnaître les Acquis. Démarches d'exploration personnalisée. Ed. L'Harmattan, Paris
- Pires, Ana (2002) Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências, Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa
- Pires, Ana (2003) Educação/Formação e Trabalho: uma abordagem educativa sobre a problemática das competências. Comunicação ao XIII Colóquio da AFIRSE/AIPELF Regulação da Educação e Economia, Lisboa; in Actas do Colóquio, 2004
- Pires, Ana (2004) O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa, in Revista Trajectos nº 4, ISCTE, Lisboa
- Sá-Chaves, Idália (1994) A construção do conhecimento pela análise reflexiva das práticas. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro
- Sá-Chaves, Idália (2004) Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice. In Formação e Desenvolvimento Humano: inteligibilidade das suas relações complexas. Ed. MCX/APC - Atelier nº34, Lisboa
- Schon, Donald (1983) The Reflective Practitioner: how professionals think in Action. Basic Books, London
- Schon, Donald (1996) From technical rationality to reflection-in-action, in Edwards et al, dir. Boundaries of Adult Learning, Routledge, London
- Schon, Donald (1998) Nouvelle épistémologie de la pratique, in Barbier, coord. Savoirs théoriques et savoirs d'action, PUF, Paris
- Stroobants, Marcelle (1998) La production flexible des aptitudes, in Education Permanente, nº135, Paris
- Scott, D. e Usher, R. (1999) Researching Education. Data, Methods and Theory in Educational Inquiry. Institute of Education, University of London Series, London
- Terisse, André (2002) in Les Sciences de L'Éducation. Des recherches, une discipline. Ed. L'Harmattan, Paris

uied

# O Reconhecimento e a Validação das Aprendizagens dos Adultos: Contributos para a Reflexão Educativa

Ana Luisa de Oliveira Pires

## RESUMO

O reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais dos adultos têm vindo a constituir-se como um novo campo de práticas educativas, principalmente a partir das últimas duas décadas, sendo ainda uma problemática recente do ponto de vista da investigação educativa.

Procuramos neste artigo partilhar algumas das reflexões emergentes de um estudo centrado nesta problemática, na perspectiva das Ciências da Educação. Na primeira parte apresentamos o quadro conceptual e metodológico da investigação realizada, enquanto que na segunda procuramos explicitar algumas pistas para a reflexão educativa, decorrentes dos resultados do estudo.

É nossa intenção evidenciar algumas das tensões existentes entre diferentes lógicas em presença, bem como identificar alguns dos principais desafios com que os sistemas educativos se confrontam - nomeadamente ao nível da construção dos referenciais, da implementação das abordagens de competências, das concepções e práticas pedagógicas dominantes - de forma a contribuir para a construção de um novo paradigma educativo, de Educação/ Formação ao Longo da Vida.

### . Introdução

Apresentamos neste artigo uma síntese do trabalho de investigação realizado no domínio das Ciências da Educação, centrado na problemática do reconhecimento e da validação das aprendizagens que os adultos vão construindo ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de Educação e de Formação ao Longo da Vida<sup>1</sup>.

### . O contexto da investigação: a Sociedade contemporânea

A sociedade contemporânea pode ser caracterizada pela interdependência de fenómenos e de tendências evolutivas. É uma sociedade em mudança, suportada no Conhecimento e na Informação - que têm forte impacto na Economia e no Desenvolvimento -, fazendo do mundo do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências. É uma sociedade onde actualmente emergem novas

<sup>1</sup> "Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências" (2002), Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa

formas de olhar para os fenómenos educativos: assitimos à emergência de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida - que ultrapassa as fronteiras tradicionais que delimitam os espaços-tempos formais de aprendizagem - e que faz apelo a novas teorias e modelos de educação e de formação.

É neste contexto de Sociedade Contemporânea, em que vão sendo construídos novos quadros de construção do conhecimento - tanto a nível epistemológico, como teórico e metodológico - que desenvolvemos este trabalho de investigação, com a finalidade de contribuir para o aprofundamento e a reflexão de uma problemática inovadora no campo educação/formação de adultos: o reconhecimento e a validação das aprendizagens e das competências adquiridas experiencialmente.

### .A problemática do Reconhecimento e da Validação e a Aprendizagem de Adultos

Foi principalmente a partir dos final dos anos oitenta que a problemática do reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais dos adultos começou a emergir no contexto da Educação/Formação. Por um lado, articula-se com as preocupações emergentes da investigação educativa, que destacam a importância das aprendizagens construídas à margem dos sistemas formais de educação/formação, ao longo das trajetórias de vida dos adultos. Na perspectiva da formação de adultos, a experiência é considerada uma fonte legítima de saberes e de competências, que podem ser formalizados e reconhecidos social e institucionalmente. Por outro lado, na perspectiva do mundo do trabalho e das organizações, com a evolução das formas de produção, de organização do trabalho, de gestão de recursos humanos, atribui-se cada vez maior importância ao potencial formativo das situações de trabalho para a construção de novos saberes e competências profissionais.

A implementação de sistemas de reconhecimento e validação<sup>2</sup> das aprendizagens que os adultos vão construindo à margem dos sistemas formais de educação/formação tem como finalidade promover a visibilidade destas aprendizagens informais, experienciais, e atribuir-lhes um "valor de uso", tanto na esfera educativa como social e profissional. Para Gaston Pineau (1997)<sup>3</sup>, o reconhecimento e a validação constituem "um problema multidimensional complexo", que integra diferentes dimensões - técnicas, profissionais, económicas, socio-culturais - e que implica a renegociação de um conjunto de regras que valorizam a acção humana.

---

<sup>2</sup> A terminologia utilizada nos sistemas e dispositivos estudados é diversa, variando entre diferentes países e contextos; remete para os conceitos de reconhecimento, validação, acreditação e certificação. Estes conceitos, que fazem parte da literatura actual, são principalmente provenientes de quadros empíricos e de acção. Os termos de reconhecimento e validação são utilizados em países francófonos, dizendo respeito a dois aspectos estreitamente articulados, mas não equivalentes. O reconhecimento diz respeito ao processo pessoal de identificação e explicitação das aprendizagens e competências adquiridas, enquanto a validação remete para a esfera institucional, atestando oficialmente as aprendizagens e tendo por referência determinadas exigências regulamentares. É um procedimento oficial que legitima as aprendizagens, finalizando-se na obtenção de certificados, diplomas ou créditos (com valor cumulativo para obtenção de uma certificação final).

<sup>3</sup> Pineau, D. (1997) coord. "Reconnaitre les Acquis - Démarches d' Exploration Personnalisée", La Mesonnne, Paris



Os processos de reconhecimento e de validação suportam-se, do ponto de vista teórico, em alguns elementos de referência que decorrem das actuais abordagens sobre a aprendizagem dos adultos. Estas abordagens recorrem a quadros teóricos e conceptuais dos quais destacamos os seguintes pressupostos:

- . a aprendizagem é um processo de construção pessoal, que integra dinamicamente diferentes dimensões: afectivo-relacionais, cognitivas, socio-culturais, sensorio-motoras e experienciais;
- . aprendizagem e experiência são interdependentes; a experiência assume um papel central na aprendizagem dos adultos; a experiência (um "material bruto"), quando acompanhada de um processo de reflexão crítica e de formalização, pode ser traduzida ("trans-formada") em saberes e competências;
- . a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos não ocorre apenas nos espaços-tempos formais de educação/formação, institucionalizados; os adultos aprendem, constroem os seus saberes e desenvolvem competências numa multiplicidade de situações e de contextos (formais, não formais e informais) que fazem parte das suas trajectórias de vida;
- . do ponto de vista epistemológico, os saberes que resultam de um processo experiencial não têm sido valorizados pelos sistemas formais de educação/formação, que privilegiam o saber conceptual e universal;
- . as formas tradicionais de atestação dos saberes encontram-se em consonância com um modelo de construção e difusão de conhecimento baseado numa lógica disciplinar e cumulativa;
- . os saberes e as competências contruídos através da experiência e noutros contextos que não os formais têm valor pessoal, social e profissional (e concomitantemente económico) mas para tal é necessário que adquiram visibilidade - são geralmente tácitos, implícitos, "invisíveis".

#### . As questões orientadoras da investigação

Procurámos compreender como é que as aprendizagens (em sentido lato) que os adultos constroem à margem dos sistemas formais de educação/formação são reconhecidas e validadas institucionalmente, através dos sistemas de reconhecimento e validação. Por outro lado, pretendemos desocultar as intencionalidades, as lógicas políticas, científicas e de acção neles implícitas, bem como reflectir sobre os desafios decorrentes da introdução destas novas práticas educativas nos sistemas de educação/formação.

Desta forma pretendemos contribuir para a construção de um quadro de referência que permita compreender, acompanhar e avaliar os sistemas de reconhecimento e validação<sup>4</sup>.

Decorrendo de pressupostos teóricos enquadrados em novos modelos de abordagem da

---

<sup>4</sup> Particularmente no que diz respeito ao nosso país - dada a recente implementação do sistema de reconhecimento a nível nacional (SRVCC) -, o contributo desta investigação reside principalmente na construção de um quadro de reflexão e de referência à luz das experiências e modelos de práticas desenvolvidos noutros países, que permitirá criar bases para a continuação e aprofundamento de algumas destas linhas de investigação no contexto nacional

Educação/Formação de adultos formulámos as seguintes hipóteses de partida para o estudo:

1. As práticas de reconhecimento e de validação, ao promoverem a visibilidade e a legibilidade dos saberes experienciais, podem constituir-se como um importante motor de novas dinâmicas formativas:
  - ao contribuírem para a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais, articulando os saberes detidos com as motivações e aspirações da pessoa;
  - ao criarem novas oportunidades de educação e de formação, facilitando a integração e a mobilidade formativa ao longo da vida;
  - ao promoverem o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem, da autonomia, e elevando a motivação e o nível de implicação dos adultos nos processos de aprendizagem;
  - ao contribuírem para o reforço e a recomposição das identidades pessoais, sociais e profissionais.
2. A emergência destas novas práticas parece exigir um questionamento e uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação:
  - à luz de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, o reconhecimento e a validação não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, numa perspectiva de racionalidade instrumental.
3. Confrontam os sistemas educativos com questões complexas, que traduzem uma mudança paradigmática em termos de representações e de práticas educativas, nomeadamente ao nível:
  - dos actores, das estruturas, dos referenciais de educação/formação, da organização curricular, das metodologias educativas, das relações entre o sistema educativo e a sociedade, e entre os subsistemas que o compõe.

A partir deste conjunto de hipóteses orientadoras formulámos as seguintes questões de investigação:

- . Que confrontos, tensões, convergências e divergências o reconhecimento e a validação das aprendizagens e competências dos adultos fazem emergir?
- . Que lógicas científicas e de acção se podem identificar através da análise dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e de Validação?
- . Que contributos (sínteses, saltos qualitativos, novos quadros de referência) resultam do confronto interdisciplinar de abordagens, conceitos e implicações que estes novos sistemas vêm introduzir?

#### . Metodologia Geral de Investigação

A elaboração do objecto e da metodologia geral de investigação foi construída de uma forma dialéctica entre o corpo teórico de referência e os elementos resultantes do trabalho empírico. Na medida em que esta problemática se situa na interface do sistema educativo,

do mundo do trabalho e da sociedade em geral, e considerando a complexidade dos fenómenos envolvidos, bem como a inexistência de um único corpo teórico para a compreensão dos conceitos e das questões do estudo, recorremos a uma perspectiva multidisciplinar, como uma forma de aproximação à abordagem da complexidade. Desta forma, fazemos apelo aos contributos das Ciências da Educação, da Psicologia da Educação, Psicologia das Organizações, Sociologia do Trabalho, Gestão de Recursos Humanos. Da construção do quadro teórico de referência retirámos os conceitos-chave da investigação: Aprendizagem de Adultos, Aprendizagem Experiencial, Aprendizagem Organizacional, Competências. Por outro lado, procurámos clarificar os conceitos de reconhecimento e de validação a partir dos quadros empíricos e de acção onde têm vindo a ser desenvolvidos, considerando que, do ponto de vista da investigação educativa, estes conceitos ainda não se encontram suficientemente aprofundados.

O objecto de análise circunscreveu-se aos sistemas e dispositivos implementados no âmbito dos sistemas educativos, ou com eles estreitamente articulados, independentemente da natureza do sub-sistema (nível de escolaridade ou tipo de formação). Recorremos a uma abordagem comparativa, realizada no plano internacional<sup>5</sup>, com vista à identificação das tendências, convergências/divergências e da compreensão do sentido das evoluções em curso. Os países nos quais a análise se centrou foram o Canadá (Québec), França, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Finlândia, Espanha, Alemanha, Portugal, Noruega, Bélgica e Itália. Desenvolvemos uma metodologia de natureza qualitativa, baseada numa pesquisa documental, recorrendo posteriormente à análise de conteúdo; complementámos a recolha de informações das fontes documentais com a recolha de informações junto de peritos. O estudo foi delimitado temporalmente entre a emergência dos primeiros dispositivos (anos oitenta) e a data de conclusão do trabalho de investigação (meados do ano de 2002).

Considerando que o objecto de investigação empírica são os sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação, que se constituem como novas realidades educativas e sociais, procurámos identificar, descrever e caracterizar esta nova realidade emergente no campo educativo. No entanto, nem sempre aparecem explicitamente evidenciadas as intencionalidades políticas, os elementos ideológicos dominantes, as lógicas de gestão e de acção. Procurámos assim desocultar e dar visibilidade a estes elementos implícitos, de difícil objectivação.

É nossa convicção que a mais-valia do trabalho empírico reside na sistematização de um conjunto relevante de elementos de compreensibilidade que nos servem de suporte para a análise crítica, na qual procurámos desocultar algumas das lógicas implícitas atrás referidas. Nesta perspectiva, elaborámos uma análise crítica do corpus, articulada com as questões de investigação e com o quadro teórico de referência, de acordo com os seguintes eixos:

---

<sup>5</sup> Para Danielle Colardyn (1996) as comparações internacionais permitem uma construção aprofundada das diferentes realidades; para além de permitirem "ver as diferenças", contribuem para se "poder ver melhor" a sua própria realidade, desencadeando uma abordagem heurística de produção de novas ideias. Collardyn, D. (1996) "La gestion des compétences", PUF, Paris

- . princípios e pressupostos subjacentes aos sistemas, lógicas que os orientam, metodologias, referenciais e estratégias de cencertação envolvidas;
- . limites e potencialidades;
- . desafios que colocam aos sistemas de educação/formação.

#### . Contributos para a reflexão educativa

Face à riqueza e complexidade dos elementos resultantes deste estudo e à dificuldade de os apresentar num artigo relativamente sintético, optámos por partilhar apenas algumas das reflexões desenvolvidas, na perspectiva da formação de adultos e no contexto da Educação/Formação ao Longo da Vida.

Os sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens e competências adquiridas através da via informal ou não-formal que foram identificados neste estudo reflectem uma convergência de preocupações relativas a esta problemática em vários países, no contexto europeu e norte-americano. Os dispositivos, que se destinam ao público-alvo dos adultos, encontram-se integrados em contextos nacionais específicos, reflectindo a filosofia subjacente aos sistemas de educação/formação e os quadros e normas relativos aos sistemas de qualificação de cada país.

Ao nível do trabalho de campo, identificámos os seguintes aspectos:

- . A emergência de novos quadros de acção educativa enquadrados em preocupações de natureza política, económica e social;
- . A existência de sistemas e dispositivos em diferentes fases de desenvolvimento de um percurso evolutivo (consolidação/estabilização, recente implementação, experimentação, projectos-piloto);
- . A implementação destes sistemas no âmbito educativo parece fazer parte de uma dinâmica mais ampla, que se traduz nas reformas da educação e da formação em curso em diversos países; observam-se mudanças no sentido da flexibilização as estruturas, renovação de referenciais, de abertura a novos públicos-alvo;
- . Na perspectiva educativa, o contributo destas novas estas práticas reside em grande parte no seu potencial transformador, permitindo a descoberta e a tomada de consciência das aprendizagens experienciais e dos recurso "ocultos" que os adultos possuem, a transformação das suas representações, da auto-imagem, da relação com o saber, a elaboração de projectos, permitindo o (re)posicionamento face ao meio educativo, social e profissional e desencadeando novas dinâmicas formativas. No entanto, a partir do estudo realizado, não nos é possível afirmar que as lógicas da acção traduzam de igual forma os princípios e pressupostos que sustentam;
- . As novas práticas emergentes, suportadas em alguns pressupostos decorrentes da investigação educativa, são no entanto terreno de conflitualidades, paradoxos e tensões entre lógicas distintas, das quais destacamos:

- . Lógica individual (reconhecimento) / social (validação)

- . Função formativa (balanço de aprendizagens, elaboração de projectos) / sumativa (obtenção de créditos, certificação)
  - . Personalização / massificação de procedimentos e de metodologias
  - . Centralização / descentralização dos sistemas
  - . Flexibilização / standardização dos referenciais
  - . Lógica dos saberes académicos / saberes profissionais
  - . Lógica da racionalidade instrumental / visão antropocêntrica
- . Complementaridade / competitividade entre sistemas de educação e de formação

Ao longo do caminho heurístico realizado encontrámos elementos que reforçaram a pertinência das hipóteses de partida e das questões formuladas e que simultaneamente fizeram emergir novas interrogações sobre esta problemática.<sup>6</sup>

Questionando em que medida as expectativas criadas em torno do reconhecimento e validação podem ser efectivamente concretizadas na perspectiva de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, e como é que os sistemas educativos poderão evoluir no sentido de responder aos desafios emergentes - que mudanças serão necessárias ao nível de concepções e de práticas de educação/formação de adultos? Como articular lógicas e interesses divergentes? - destacamos um conjunto de pistas para a reflexão:

#### .Evolução dos referenciais educativos

A tradicional visão dicotómica entre saberes disciplinares, científicos, académicos (saberes teóricos) e os saberes de acção continua a ser mobilizada num quadro de pensamento em que se bipolariza a relação teoria/prática (Barbier, 1998)<sup>7</sup>. No entanto, os saberes de acção e os saberes teóricos interpelam-se e articulam-se dinamicamente, em função das situações e dos contextos em que são construídos e utilizados. Os referenciais organizados de acordo com a lógica disciplinar e científica não permitem "reconhecer" os saberes experienciais, implícitos, fortemente contextualizados. Os saberes de acção possuem uma lógica e coerência própria e não são directamente reportáveis aos saberes académicos. A decomposição dos saberes em disciplinas e a sua descontextualização<sup>8</sup> não se encontra em consonância com a lógica das aprendizagens experienciais, mais próxima dos saberes de acção, que é de natureza integrativa e globalizante. Desta forma, constatamos a necessidade de construir referenciais mais integradores que permitam ultrapassar alguns dos actuais limites evidenciados; assim sendo, colocamos como hipótese, ao nível da construção de

---

<sup>6</sup> O aprofundamento e o alargamento das questões pode ser feito através de uma leitura interrogativa, compreensiva, problematizante. De acordo com Carrilho (2001), a prática interrogativa não fornece soluções mas propõe respostas, sempre hipotéticas e transitórias de aproximação aos problemas, contribuindo para a emergência de novos quadros conceptuais através da construção de novas redes de saberes. Carrilho, M. M. (2001) "Filosofia", Químera, 3ª Ed., Coimbra

<sup>7</sup> Barbier, J.M., coord. (1998) "Savoirs théoriques et savoirs d' action", PUF, Paris

<sup>8</sup> Segundo Morin (2000), a educação/formação tradicional organiza os saberes segundo a lógica da separação; fragmenta o que é complexo, torna unidimensional o que é multidimensional; "a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune, e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a sua contextualização (2000:41).

referenciais, de se evoluir de uma lógica especificamente disciplinar para uma lógica de interdisciplinaridade e de complexidade.

#### . A abordagem das competências

A utilização do conceito de competência no domínio educativo - que parece constituir-se uma tendência significativa na generalidade dos sistemas estudados, tanto no âmbito da educação/formação inicial como contínua, académica e profissional - encontra-se longe de ser consensual. As actuais concepções de competência parecem ainda privilegiar uma concepção redutora, analítica e fragmentada, em detrimento de uma concepção holística e globalizante. Na nossa perspectiva, este poderá ser um caminho relevante para ultrapassar os limites das abordagens tradicionais, aproximando-se da complexidade inerente aos seus processos de construção e desenvolvimento.

Por outro lado, a introdução da lógica das competências vem confrontar os sistemas educativos com uma multiplicidade de questões: a nível curricular, didáctico, pedagógico e de avaliação. Exige uma profunda mudança das representações (sobre o conhecimento, o papel do educador/ formador, o papel de quem aprende,...) e das práticas dominantes, orientadas para a transmissão e aquisição de conhecimentos.

#### . Finalidades e concepções educativas

O conflito existente entre a perspectiva da "educação/formação ao serviço da economia e do emprego" e da "educação/formação para o desenvolvimento da pessoa" parece fazer cada vez menos sentido, num contexto marcado pela incerteza e imprevisibilidade, em que se cada vez mais se coloca em causa a "eficácia" das aprendizagens reprodutoras e adaptativas, em profunda desarticulação com o contexto envolvente. O processo educativo não pode ser reduzido à sua vertente instrumental e funcional, orientado apenas pela perspectiva económica, desvalorizando dimensões fundamentais da pessoa humana; deverá contribuir para a formação das pessoas enquanto indivíduos e membros da sociedade, integrando a formação humana, social, cultural e profissional; deverá ser simultaneamente um meio que permita enfrentar problemas e satisfazer as necessidades do mundo contemporâneo, valorizando os eixos da democratização, da justiça e da coesão social (Ambrósio, 2001)<sup>9</sup>.

Desta forma, parece-nos essencial repensar os modelos educativos dicotómicos e construir novas formas de interpelação, fazendo evoluir uma concepção dualista e polarizante entre objectivos pessoais e objectivos económicos para uma interpenetração entre desenvolvimento pessoal, social e profissional.

#### . Mudança paradigmática na formação de adultos

Um dos pressupostos de base do reconhecimento e validação é o de que as aprendizagens

---

<sup>9</sup> Ambrósio, T. (2001) "Educação e Desenvolvimento - contributo para uma mudança reflexiva da Educação", UIED, FCT/UNL, Lisboa

detidas pelos adultos devem ser consideradas como o ponto de partida e devem constituir a base para as aprendizagens posteriores, numa perspectiva de recomposição. Assim, torna-se necessário promover a articulação das aprendizagens adquiridas experiencialmente (reconhecidas e validadas) com as que o sistema de educação/formação propõe desenvolver. A necessidade profunda de autonomia dos adultos entra frequentemente em choque com as formas impostas de aprendizagem características dos modelos tradicionais de formação, que raramente têm em consideração a riqueza dos recursos e dos saberes já detidos, bem como o projecto (pessoal, social e profissional) de quem aprende.

Reconhecemos a fragilidade de alguns modelos teóricos e epistemológicos que têm vindo a enquadrar as concepções e as práticas dominantes de aprendizagem e de desenvolvimento dos adultos. A investigação educativa tem evidenciado que a reprodução do modelo escolar tradicional para públicos de adultos não constitui o caminho adequado. Assim, reforçamos a questão de saber até que ponto o modelo tradicional de educação/formação - "prisioneiro do paradigma escolar herdado", segundo Pineau (1999)<sup>10</sup>, que restringe a aprendizagem a situações de ensino e de formação, e que privilegia "o carácter sistemático, intencional e sequencial" da aprendizagem - continuará a constituir a referência dominante nas práticas de formação de adultos. Até que ponto os modelos educativos "in-vitro" continuarão a sobrepor-se aos modelos "in-vivo", em maior conformidade com as situações de aprendizagem dos adultos - situações da vida quotidiana, situações de trabalho, em contexto, finalizadas?

Considerando que as aprendizagens formais ganham sentido face à experiência, e que igualmente as experiências ganham sentido com as aprendizagens formais, torna-se necessário adoptar uma dinâmica global e não dissociativa que permita apoiar a construção do sentido nas aprendizagens dos adultos. O desenvolvimento de modelos que fazem apelo à "experiencialidade"<sup>11</sup> e suportados em projectos, constitui-se como um meio de aproximação e de integração das aprendizagens formais, não formais e informais.

### . A Educação/ Formação ao Longo da Vida

Parece-nos claramente insuficiente a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação sem o desenvolvimento de condições que possam garantir a continuidade das

<sup>10</sup> Pineau, M (1999) "Expériences d'apprentissage et histoires de vie", in *Traité des Sciences et Techniques de la Formation*, Dunod, Paris

<sup>11</sup> De acordo com Correia (1997), os novos modelos formativos devem assegurar que o "núcleo estruturador da formação" seja constituído pelas "experiências, e não pelas carências". Uma formação centrada na "experiencialidade" de acordo com uma "perspectiva expressiva e emancipatória" é a que "procura desenvolver mecanismos de escuta e de interpretação de experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro (...) o trabalho da formação experiencial não é, decisivamente, da ordem da retrospectiva, mas da ordem da prospectiva." Correia, J.A. (1997) "Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação", in *Formação e Situações de Trabalho*, Porto Editora  
Também para Canário (1999) se torna necessário evoluir da lógica dominante das "necessidades" (visão que dá visibilidade aos défices e lacunas) para a lógica dos "adquiridos" (entendidos como recursos e potencialidades), perspectivando o adulto como o "principal recurso da sua formação". Canário, R. (1999) "Educação de Adultos: um campo e uma problemática", Ed. Educa, Lisboa



aprendizagens dos adultos, numa perspectiva de Educação/Formação ao Longo da Vida. O alargamento do acesso e da participação dos adultos na Educação/Formação não se esgota com a implementação de mecanismos facilitadores da entrada: há que garantir a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência interna e externa dos sistemas educativos.

A personalização dos percursos formativos (em função dos saberes detidos, dos interesses e aspirações dos adultos) não é compatível com uma cultura de uniformização e de massificação. No actual contexto, interrogamo-nos sobre a capacidade efectiva que os sistemas educativos possuem em criar estruturas de apoio personalizadas - e em formar os recursos humanos necessários -, que proporcionem a elaboração de projectos, a realização de balanços de competências, que facilitem a escolha e a tomada de decisão consciente e informada, bem como a construção de percursos formativos flexíveis mas coerentes.

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida numa perspectiva antropocêntrica exige uma reorganização de fundo ao nível das ofertas e das oportunidades existentes. A emergência destas novas dinâmicas vem confrontar os sistemas educativos tradicionais com a perda do monopólio e do estatuto privilegiado que detêm enquanto contextos de aprendizagem. As fronteiras entre domínios tradicionalmente estanques esbatem-se, interpenetram-se e constroem-se novas formas de articulação (entre educação/ formação geral e formação profissional, entre educação/ formação inicial e formação contínua, entre educação/formação formal, não-formal e informal).

No entanto, para a construção de uma nova abordagem da cadeia educativa, torna-se necessária a redistribuição e partilha de responsabilidades a nível colectivo entre diferentes instâncias, instituições e agentes. Fica em aberto a questão de saber se os novos desafios com que os sistemas educativos se confrontam serão perspectivados como uma oportunidade para a sua evolução.

## BIBLIOGRAFIA:

AMBRÓSIO, Teresa (2001) "Educação e Desenvolvimento - contributo para uma mudança reflexiva da Educação", UIED, FCT/UNL, Lisboa

BARBIER, Jean-Marie, coord. (1998) "Savoirs théoriques et savoirs d' action", PUF, Paris

CANÁRIO, Rui (1999) "Educação de Adultos: um campo e uma problemática", Ed. Educa, Lisboa

CARRILHO, Manuel Maria (2001) "Filosofia", Quimera, 3ª Ed., Coimbra

COLLARDYN, Danielle (1996) "La gestion des compétences", PUF, Paris

CORREIA, José Alberto (1997) "Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação", in Formação e Situações de Trabalho, Porto Editora

MORIN, Edgar (2000) "Os sete saberes necessários para a educação do futuro", Cortez Editora / Unesco, São Paulo, Brasil

PINEAU, Gaston (1997) coord. "Reconnaitre les Acquis - Démarches d' Exploration



Personnalisée", La Mesonnnnce, Paris

PINEAU, Gaston (1999) "Expériences d'apprentissage et histoires de vie", in *Traité des Sciences et Techniques de la Formation*, Dunod, Paris

PIRES, Ana Luisa de Oliveira (2002) "Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências", Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa



2.

## POLÍTICAS EDUCATIVAS

uied



Comunicação apresentada no European Conference Of Educational Research ECER, Setembro, 2004  
Anual Meeting, Universidade de Creta

# Social Participation in Educational Policies - Contributions From a Research About the Portuguese Case

Conceição Castro Ramos  
Mariana Gaio Alves  
José Manuel Diogo

## INTRODUCTION

This paper fits in a research project subsidised by Calouste Gulbenkian Foundation, called "Social Participation in Educational Policies" and corresponds to a first reading of case study results done at two different schools to characterize social participation dynamics of the various educational actors of the schools management boards.

The main objective of this paper is to understand till what extend the recent change tendencies of the Portuguese educational system, in one hand, fit in the new regulation paradigm in which participation emerges as a central value - social regulation - and in the other, translate new practices of organization and functioning of the schools management boards.

## CHANGE TENDENCIES IN THE PORTUGUESE EDUCATIONAL SYSTEM

In Portugal, as in many other countries, educational policies agenda in the last two decades, has been marked by a movement of decentralizing tendencies and schools' autonomy that, both at the social conditional plan and the political logics one, to which they are inherent, has put in evidence a complex and multi-varied process of the public school reconstruction in the late modernity (Guiddens, 1991) frame which we have been living in.

In the Portuguese case, this movement made the first move with the approval, in 1986, of the Education Act (LBSE)<sup>1</sup> and deepened itself three years later with the publication of Decree of Schools Autonomy<sup>2</sup> which sanctions the administrative, pedagogical and

---

<sup>1</sup> In Portuguese: Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Educational System Bases Law; Law n° 46/86, 14 October. In general, the Educational Act represents the Portuguese educational "mother law" pointing the guidelines of the educational policies' decentralisation and giving significant importance to the participation in education, and in school management and administration as well. We can synthesize the Educational Act main principles as follows (Diogo, 2002): (i) Power devolution to the school system periphery by the decentralization of the educational structures with regional, local and institutional solutions; (ii) Reinforcement of the participative dimension by the democratisation of the processes, involving, in different levels, all school community (teachers, staff, pupils, families, the local authorities, and other local development agents); (iii) Pedagogical dimension reinforcement by the prevalence of the pedagogical and scientific criterions over the administrative and bureaucratic ones.

<sup>2</sup> Decree-Law n° 43/89, 3 February.

cultural autonomy of the Basic and Secondary School levels (Ensinos Básico e Secundário)<sup>3</sup>. In 1991, a new regime of school direction and management was introduced, on an experimental basis, in a sample of schools selected all over the country. This new school direction and management regime has consisted in the institutionalisation of a school site-based management system that, after seven years of experience, evaluation and public discussion, was generalised in all Portuguese schools in 1998. This new school administration and management juridical arrangement was known by the new School Autonomy, Administration and Management Regime<sup>4</sup>.

The school direction and administration became, since then, from the responsibility of the School Assembly, which while including teachers, local authorities, parents, school staff, pupils and community life forces representatives, is the main political school structure being responsible for school policy definition and evaluation. The Pedagogical Board having a similar constitution, have a more pedagogical and producing function, being responsible for proposing school policy guidelines in each different pedagogical domains. Finally the Executive Board, made of four elements lead by an Executive Director, is the main school management and policy implementation structure.

It has been published, since then and till today, specific regulation that rules and clarifies the meaning of the introduced changes.

In this context, the Portuguese educational system has been a place of change vertigo in all school levels and structures, and like in many other countries, schools have been object of a torrent of unwanted and frequently uncoordinated policies coming from the central bureaucratic power.

As Poktewitz refers, "in the social political speeches, the new agent takes part in the neo-liberalism languages as market, privatisation and community (...). (...) Local identity, communal and flexible, replaces the social and collective identities, as well as the universal rules which were introduced in previous reforms" (1999: 39/40).

Consequently, the recent policy context ascribes new responsibilities and power for educational partners in schools. In the legal plan educational school actors have become partners, being part of the decision making process in two major boards of the schools: the School Assembly and the Pedagogical Board. School has become the central unit of the educational system. Parents, local authorities and other community representatives increase their influence in different domains of the school organisation and management.

From the point of view of the logics of which they are inherent, the reformer movement has been waving (at the rhythm of the politics at the central government) between communitarian logic and a market one, without the actors on the field seeming to have effective consciousness of them. The bureaucratic and centralizing governing system of

<sup>3</sup> In a previous work (Diogo, 2002) we have synthesised the main and more meaningful changes that took place as follows: i) Reinforcement of the participation political dimension through the enlargement of the participation in school administration to the community school partners; ii) School capacity to produce and apply a School Educational Project respecting the school identity and the school social, cultural and economic contexts; iii) Institutional autonomy in the administrative, financing, organizational, cultural and pedagogical levels;

<sup>4</sup> Decree-Law n° 115-A/98, 4 April.

the schools has given, this way, place to a power restitution to the periphery assuming that democratic logics of participation and collective collaboration and sharing of decisions making, is the key to context solutions searching and higher effectiveness to the educational problems. As a consequence, the reforming movement has been introducing important changes both in the models and governing strategies' system of schools, and in civic participation of the different actors and educational partners on the macro and micro educational policies.

In this scenario, the study of the decentralized and schools' autonomy policies can not be separated from lived practices on the field in the way that it would not make much sense to interpret the policies meaning aside of what is understood by educational actors on the field and who give them consequence and expression.

To analyse these new realities, we have to limit the educational social participation concept in the actors/system articulation.

## THE SOCIAL ACTOR IN THE PARTICIPATION AND SOCIAL REGULATION OF THE EDUCATIONAL POLICIES

As Guiddens (1993) says, one of the central theoretical dilemmas in Sociology refers to the social actor and system concepts<sup>5</sup>, as well as to the articulation between both, and as a consequence, the social actor concept has been object of attention of several sociologists' analysis through out this subject history. As Dubet and Martuccelli (1998:46) refer "actor and system are two manifestations of the same reality". Although the concept analysis of social actor in the light of the contributions of different theoretical perspectives of sociological thought does not fit in this paper, it will only be considered the most recent ones, and namely the ones which, in some way, imply in the operational notion of the social actor's concept in the participation and social regulation of the educational policies.

In the theoretical proposals of contemporary authors (Touraine, 1992<sup>6</sup>; Giddens, 1991<sup>7</sup>), the effort to conciliate two traditions which have their origins in the Classical Sociology remains latent, and is translated into the social actor's equation putting him simultaneously as a reflex imposed by the system and as a protagonist of some autonomy and liberty towards the constraints posed by him. That is, to understand the social actor while being a

---

<sup>5</sup> We use the term "system" when it refers to a wider group, inside which any Social Actor is, although this same group could be, in some theoretical proposals, called as "society" or even as "organization".

<sup>6</sup> Alain Touraine (1992) says that the Social Actor is not defined by its social situation but he is who transforms that same situation having ability to modify the environment where he is in. To this author, there is the need to differentiate "actor" and "individual", considering that the individual is only a full one, and due to this an actor, when has the ability to change where he is in.

<sup>7</sup> Anthony Giddens (1991) does not understand "self", simply as a passive entity determined by external influences. For this author, while forging their auto-identities, people make contributions and directly promote social influences with global consequences and implications. It is once more stressing the Social Actor's side not only as a product, but mainly as a society producer.

product - subject and producer - actor of the wider contexts in which he is in.

The social actor is both a society and systems' product and producer. In other words, is determined by the structures inside which he is, but also makes contributions, through his actions, to his own building up. It is in this duality that we have to notice tendencies and participation and social regulation dynamics of the educational policies, because this duality can contribute to clarify its potentialities and limits.

Participation, leadership and social regulation<sup>8</sup> all imply to consider the action ability and autonomy of the actor facing the system, which mean the deep, critical and conscious thought of oneself done by that same social actor - the actor is a producer of the system. This does not mean that we can ignore the constraints that the system itself offers to participation and to implementation of the educational policies social regulation - the actor is also a system's product.

As Touraine (1994) says, what matters today is democracy building not as a group of institutions and procedures but as "culture". Traditionally, democratic centralism has been privileged, not the actors autonomous action; nevertheless, we have to analyse contemporary changes in the fields of participation and social regulation of policies which really mean the recognition of social actors (a single one or groups) as subjects with ability to give unity and meaning to itself experience, changing through that way, its environment and producing history.

## PARTICIPATION PROBLEM CONTEXTS

Participation and social responsibility principles are, in the advanced democracies of contemporary societies<sup>9</sup>, basic prerequisites of a wide democracy concept that can not be reduced to group of laws and institutional guaranties and that appeal for a politics culture of participation.

Various politics' science authors (Axford, 2002; Huggins, 2002; Putnam, 1999) and some from the social sciences (Touraine, 2001; Mouffe, 1996; Beck, 1994) have been showing the importance of the social subject and of its cultural personality, in relation with the logics of the government administrative body and the market functioning.

Participation has been formally claimed for political reasons (as a way to democratising the organizations' government), for social reasons (as a way to conciliate individual freedom and necessary social integration), and also for "managerial" reasons (as a way to improve work quality, adjusting the organization to outside turbulence, and to solve organizational problems complexity) (Barroso, 1995).

The main thought of international organizations which influence the promotion of

---

<sup>8</sup> Social education regulation is the way actors solve problems, participating on the policies' formulation and management. (Castro Ramos, 2001).

<sup>9</sup> See the concept of "governance" (Giddens, 1994; Maden, 2000), in which the State shares with organized civil society the policies orientation and management.



democratic policies converges, for its turn, in the same way, when it proposes the introduction of a virtuous circle of human development grounded on social participation. It is set that human and social development can only happen if and when countries have government systems that are fully responsible for all people, who can take part on debates and decisions that shape their lives (UNESCO, 1996<sup>10</sup>; PNUD, 2002). If "a really innovative educational system never sees itself prisoner of routes or compasses" (Carneiro, 2001: 119), social participation is, in the political and academic sense, a fundamental dimension of the human development, as it allows a more effective performance of citizens in political options.

## ABOUT THE PARTICIPATION CONCEPT

At the present society model, participation is simultaneously seen as a right and as a citizenship clause, and in this sense, it relates with the right of everybody having the ability to intervene on their own live project. Participation is, this way, "a way of living" that favours the favourable resolution, "the tension between individual and collective, person and group, in the organization" (Barroso, 1995:31).

Participation concept is usually connected to the political democracy<sup>11</sup> concept, and to the idea of actors having ability to collaborate on decision processes of social life. In this sense, social participation theme, presents high levels of congruence with the problematic of human dignity, the progresses of scientific research, the motivation powers of our times and the will of being the main point for the different social groups.

At a psycho-social perspective, participation is the "mental and attitude implication of one person in a group situation that makes him felling like contributing to the group objectives and sharing responsibilities with them" (Rubio, 1988:475). Participation process demands, this way, the building up of a joint collectivism, inside which people consider themselves similar, varying the involvement degree. To this identification process, there is the contribution of both knowledge sharing when interpreting realities and sharing of responsibilities. In generic terms, participation is understood as an ability of the actors to actively collaborate on the planning, management, evaluation, control and development of the social and organizational processes.

On the theoretical point of view, we adopt, with Parry et al. (1992) and Axford (2002), a flexible definition of the participation concept, i.e., we do not establish, alternatively, the

---

<sup>10</sup> At the UNESCO report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century titled "Learning: The Treasure Within" we can read "We have to reinvent the democratic ideal ... it is an ongoing creation, it asks for everybody's collaboration. This collaboration will be as much positive as education has had feed, in all of us, the democracy ideal and practice. What matters is, really, the ability of each one behaving as a real citizen, being aware of the social and collective advantages of participating on the democratic life. Not only politicians but also educational systems are challenged and these last one's role, on the social dynamics, should be defined." (UNESCO, 1996: 47)

<sup>11</sup> Cornélio Castoriadis defines democracy as "the institutional incarnation of an imaginary signification, autonomy, as philosophy is its incarnation in the thought domain." (Castoriadis, 1975), and in this sense, Paul Ricouer clarifies that democracy is "the political regime that rests upon a public discussion in which participates the bigger possible number of citizens" (Ricouer, 1991), cited by OBIN (1993: 169).)

option for an exclusive or inclusive definition. Opting for the first one means that we consider participation only as the voluntary actions through which people intervene on formulation or preparation of decision making or in its execution, excluding the participation that is a result of the jobs' performance in the schools' day-to-day life. But, the second option would, for its turn, limit participation to the conventional aspects of a formal participation in participation frameworks. This way, we try to conciliate both participation concepts.

In the politics science framework, Rush (1992), defines participation in a wide way, as the involvement of someone on the political system, at several activity levels, from total indifference till holding a job post. In accordance with a more limited conception, Axford defines participation as understanding citizens behaviour, oriented to influence the political process: *"Political Participation a term to denote the action by which the individuals take part in the political process. Debates centres on the causes of participation and non-participation ... what we need is an inclusive definition of political participation, but one that is sensitive to context"* (Axford: 120-122). Nevertheless, and although there is some evidence of the participation/satisfaction/production/efficiency chain importance, we can not forget that it won't be by simply introducing participation strategies that deep quality improvements will be introduced in the decision processes, because these are conditioned by a group of internal and external factors (knowledge, degree of preparation on the theme, ability to team working, social status, culture, citizenship behaviour, etc.).

Paterman's (1970)<sup>12</sup> participation and democratic theory, identified three levels of participation depending on the actors ability to interfere on the decision processes, which, for our study, reveal themselves of having high heuristic interest: i) "pseudo-participation" - is a level in which participants don't have any ability to intervene in the decision making processes and in which "participation scene reduces itself to a group of techniques used to convince them to make decisions already made by the ones who have real power to make decisions" (Afonso, 1993: 138); ii) "partial participation" is a second level in which actors have some ability in influencing decisions, but the effective decision power is still with the hierarchies (i.e. directors and managers); iii) "total participation" - is the top ideal participation level in which all the actors are in the level, with the same ability to intervene directly on the decision processes.

## PARTICIPATION CONCEPT AND THE EDUCATIONAL REALITY INTERPRETATION

Considering participation in the educational reality interpretation frame and independently of its criteria, forms and manners, participation has been the major premise for the real democratic management of schools, based on a redistribution and sharing of the power

---

<sup>12</sup> Paterman (C.) - 1970 - Participation and Democratic Theory, London, Cambridge University Press. Cited by Afonso (1993).

relations and involvement of all the actors in the decision making and learning processes and the development of schools as to turn them into learning organisations (Senge, 2000), communities of responsibility (Sergiovanni, 2001) or professional learning communities (Fullan, 2001). This way, the building up of a "participation culture"<sup>13</sup> goes mainly through "the way daily interaction between different organization members is done and the way decisions are made, the organization and realization of the work is done, from classroom to school on the whole and to its relationship with the local society" (Barroso, 1995: 35). This way, school turns into a place of "intermediate democracy" in which "is not enough to call electors every four years or make a referendum once in a while. There must be places where democracy is lived everyday, where there is civic pedagogy, and in that sense... we are used to feel democracy as a delegation citizenship; the school is a place of participation citizenship" (Carneiro, 2001: 147). Participation in school's sense is understood as a group of actions reciprocal between public actors (parents, teachers, local government) and private actors (representatives of interests in the involving educational community), distinguishing itself from the wide social participation concept, typical of sociological approaches (Crozier, 1994, Reynaud, 1993, Giddens, 1994), because it concentrates on real educational processes, inscribed on school educational community. On the other hand, educational social participation differs from political participation when excludes from itself strong ideological judgements and, in the same way, differs from the strict participation concept which is only associated to the rules and routines that mark the actors action inside the school.

As we have pointed out in a recent text "today schools need to be faced as complex and dynamic systems (non-linear and auto-organised) made of autonomous unities, articulated in communicating nets and makers of a micro-politics intricacy which influence the ways it develops" (Diogo, 2004) and, for this reason, the building up of knowledge about school participation ways, understood as a complex adaptative system (Morrison, 2002), or in other words as a social elastic system, complex and open to community.

## METHODOLOGY

With the aim of deepening the theoretical and empirical understanding around social participation in the educational policies, this paper is based on an exploration reading of the results of case studies done at two different schools. Although we have adopted a wide participation concept, as we have delimited previously, a first reading of the case studies allows, mainly, exploring the interaction established between the various actors who are members of the Pedagogical Council and School Assembly at those schools.

They are two schools situated at Lisbon's Metropolitan Area in areas that can be considered very similar both on geographical location and on social setting of the involving

---

<sup>13</sup> In other words, "the recognition, by all organization members and their management, of participation as an essential value that should drive all its practices" (Barroso, 1995: 29).

environment. This similarity allows us to trust that eventual differences that may occur between them are mainly a result of functioning and organizational dynamics of the schools themselves and not so much due to external factors.

It is worth referring that both schools were set in distinct times: school A is older being created in the 60's/70's and offering only secondary education; school L is from the 80's and offers basic (3rd cycle) and secondary education<sup>14</sup>. This way, school A can be considered as a "massification school", as it has appeared in a time of great schooling and educational boom in Portugal. For its turn, school L is a "post-massification school" as it has emerged in a decade in which Portuguese schooling boom was no longer that strong. At the two schools, records of every Pedagogical Council and School Assembly meeting taken place during the academic year 2002/03<sup>15</sup> were written down. These written records were the corpus of a contents analysis of a thematic type, which calls upon a group of categories and sub-categories delimited by the research team, and which are mutually exclusive and pertinent, having always present the questions that guide the research. The contents analysis is, after all, "the dismantling of a speech and the production of a new speech through a localization process - assignment of meaning traces" (Vala, 1987, p. 104), with the aim of, in this case, deeply characterizing the participation dynamics that take place at these school management boards.

To complete this information, an enquiry through a questionnaire was done to these boards' members<sup>16</sup>, with the aim of making their personal and social characterization, clarifying the motivation of each one of them to be in those boards and to collect some indication on people's opinion about the way these boards work.

Empirical recollection (observing and registering meetings and using questionnaires) was done by teachers of those schools, whom were teaching there for already several years. In these circumstances, it was possible to use their privileged knowledge about their schools and its elements, and, at the same time, interference was reduced which would have meant to have an external element to observe meetings.

We tried to face the difficulties, caused by the fact of these teachers, while being involved in their own organizations could distort the collected information, through frequent tracking of the empirical collecting work and also through the joint building up of the collecting instruments and facts analysis, so that it would allow for a distant and critical positioning relatively to day-to-day presence at their schools. This work of building up the collecting instruments and facts analysis, took benefits from a work, already previously done by the research team, namely in trying to delimit the operational concept of "educational social participation"<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> At the Portuguese educational system, compulsory education is nine years divided into three educational cycles (the 1st with 4 years, the 2nd with 2 years and the 3rd with 3 years.). For students who stay on the educational system after the end of the compulsory education there are 3 more years of secondary education.

<sup>15</sup> At school A were observed 5 Pedagogical Council meetings and 4 School Assembly ones. At school L were observed 19 Pedagogical Council meetings and ? School Assembly ones.

<sup>16</sup> We only have available, at this phase, the school L questionnaires' outcomes.

<sup>17</sup> See Conceição Castro RAMOS and Mariana Gaio ALVES, 2003.

So, having in mind the theoretical and conceptual framework already described, the reading of the case studies' facts is oriented by two big questions - "who participates?" and "how is participation done?" - trying to deepen the understanding of the participation forms and dynamics revealed by the functioning analysis of the Pedagogical Council (PC) and of the School Assembly (SA) in those two schools.

## RESULTS

In the first analysis of the facts, we tried to systematise them around two big dimensions: in one hand, identifying the actors participating in the PC and SA of the two schools, trying to answer the question "Who participates?" and in another, trying to clarify the functioning dynamics of these school boards to explain "How is participation done?".

### WHO PARTICIPATES IN THE MEETINGS? - DIFFERENCES BETWEEN THE TWO SCHOOLS

Pedagogical Council meetings...

The way Pedagogical Council in each school is composed follows closely what is suggested by present legislation, namely decree-law n° 115/A of 1998, because it has the maximum of 20 elements.

In what respects to school A, there is the president, 13 curricular department coordinators, 1 non-teaching representative, 1 parents or educational tutor representative, 1 Psychological and Orientation Department representative, 1 students representative, 1 curricular complement activities coordinator and 1 class director coordinator. It is worth noting that during the studied academic year there was no non-teaching representative, due to inexistence of applications to the post. All members are present in almost all meetings, but as we will see later this does not mean that all of them intervene in all meetings.

At school L, in this board, there is the president of the Executive Council (EC), 12 department coordinators, 1 Projects and Curricular Complement Activities representative, 1 3rd cycle class director representative, 1 secondary education class director representative, 1 Psychological and Educational Orientation and Support Department representative and also, as non-teaching members, 1 non-teaching representative, 1 secondary education students representative and 1 Parents and Educational Tutors Association representative.

The analysis of the facts reveals that the subjects discussed at the PC meetings are introduced, the majority of the times, by the presidents of these boards. It is worth saying, although, that at PC meetings of the school L there are a great number of subjects introduced by the EC presidency, and on the contrary, at school A, this actor does not intervene to introduce any subject.

Also, there are very few situations in which the external actors to the school (local authorities' representatives, cultural activities of students and educational tutors) introduce subjects in meetings. The subjects that motivate the intervention of these external actors are, namely:

- at school A, a Parents and Educational Tutors Association meeting motivates the intervention of the parents and ET representative to give information about it;
- at school L, Curricular School Plan (CSP) leads to the intervention of the parents ET representative to give their opinion.

Some of the intervening actors do not exist at both schools, fact that can be explained due to different internal organization of the analysed schools. For instance, there is greater dynamism at the school L department coordinators compared with what happens at school A, being at this last one that section coordinators assume greater importance compared with school L.

Fig. 1 - Number of subjects introduced in PC meetings by present actors

Actors	School A	School L
Board president	40	45
EC president	0	59
Class directors representative	0	24
Department coordinators	3	24
Section coordinators	11	0
Team work coordinators	3	0
Class directors' representative	4	0
Parents and ET representative	1	4
Projects representative	0	7
SPO representative	0	1
Students representative	1	0
Teachers	0	2
Plenary secretary	3	0
SEP commission of the PC	0	1

Introduced subjects usually lead to other intervention and some debate. The actors that actually intervene or are mentioned at these discussions, being physically or symbolically (due to being mentioned) present at these boards, are very numerous and diversified in the case of the PC meetings. Nevertheless, department coordinators are notorious in this domain, at both schools, and the majority of interventions on matters analysed in meetings come from this group.

At school A, a diversified group of internal actors (students, school achievement evaluation group, CD coordinator,...), and external (parents and ET representative, EAC coordination, another school,...) intervene or are mentioned, but all of them much less notorious when compared with the intervention of the department coordinators. At school L, there is still expressive intervention from the PC presidents and from the EC related to the matters in debate, and is also frequent the intervention of the secondary education class directors' representatives<sup>18</sup> and of the teachers. Other internal actors (teachers, basic education class directors representatives ...) or external (Science Faculty, Town Hall, Público newspaper...) intervene or are mentioned less.

### School Assembly meetings...

The way the School Assembly in each school is composed follows closely what is suggested by present legislation, namely decree-law n° 115/A of 1998. On one hand, they have the maximum of elements suggested (20) and on another, half of these are teachers (at both schools) which is the maximum possible percentage of teachers. That is, the presence of other actors is restricted to the minimum possible, fact that can be explained by the difficulties found in finding other non-teaching actors representatives.

In the school A case study, it is said that only after the opening of two application periods was possible to create a unique list for applying to this board. The process with the students (4 representatives) was quite complicated due to them, besides several motivation meetings, being very reluctant and a list only appeared after the opening of several application periods. Parents and ET representatives (2 persons) and from local government (1 person) are nominated by their own groups. There are 2 non-teaching representatives.

At school L, the option was not to integrate any cultural, environmental and economical activities representative, being there non-teaching representatives (3 persons), Parents and ET representatives (3 persons), secondary students representatives (3 persons) and local authorities (1 person).

Similarly what has happened at PC meetings, the actor that has most introduced matters in SA meetings of the two schools was the president of the board. Likely, when an analysis of the PC meetings is done, PC and EC presidents seem to make more interventions at school L than at school A. There is higher diversity of intervening actors at school A.

---

<sup>18</sup> This situation can be explained by subjects' discussion, like converting 50 minutes classes into 45 ones, which have provoked quite a lot of controversy.

Fig. 2 - Number of subjects introduced in SA meetings by present actors

Actors	SA of School A	SA of School L
Board president	19	31
PC president	0	5
EC president	4	8
Works commission coordinator	2	0
RI commission coordinator	2	0
AAP/SEP commission coordinator	3	0
Budget commission coordinator	1	0
Plenary secretaries	4	0
Teachers	1	14
Local authorities representative	1	4
Parents and ET representatives	0	6
Non-teaching representatives	0	1

At SA meetings, subjects introduced by external actors still have reduced expression, being motivated namely by:

- at school A, the publication of some copies of the new Internal Rules is proposed in the local authorities representative intervention;
- at school L, parents and ET representative intervene asking clarification on budget preparation, football nets' safety, SEP approval and makes a proposal towards arriving late absences while discussing internal rules, and a proposal regarding the EC internal regulations is also made by the local authorities representative.

Also in the SA case, the matters introduced provoke some debate in which a group of actors less wide than in PC meetings, intervene or are mentioned. At school A, internal actors (teachers, commissions,...) and external ones (local authorities and cultural activities and ET representatives) seem to have an identical importance in what refers to number of



interventions. At school L, internal actors (teachers and PC, EC and SA presidents) seem to be more prominent, being less numerous the external actors interventions (local authorities and parents and ET representative).

## HOW IS PARTICIPATION DONE IN MEETINGS? - DIFFERENCES BETWEEN PC AND SA

To answer the question "how is participation done in meetings?" some aspects need explanation, namely the decision making ones. We have to stress that the majority of decisions, both at PC and SA, correspond to unanimous approval. In the case of PC meetings this tendency is especially strong at school A, as in school L there is a big number of decisions resulting of approval by the majority. At the two schools there are few occasions when a proposal is not approved. In the case of SA meetings there are no big differences between the two schools, and most of the decisions are approved by the majority. At school A there is not a proposal that has not been approved, existing 2 non approved proposals at school L (having one of them been reformulated and approved later on by the majority).

Nevertheless, we cannot forget that unanimous approved decisions or by the majority have, in some cases, been previously discussed between who is present at the meetings and some times, proposals are reformulated so they can be approved. These situations are mentioned more frequently at school L.

In summary, all these elements contribute to globally configure, both PC and SA meetings at the two schools, as places where there is almost no conflict or opposition. This tendency seems to be more evident in the case of the SA meetings at the two schools, being conflict, discussion and non approved proposals situations almost inexistent. The tendency for no conflicts at the PC meetings is bigger at school A than at school L.

To better explain the reasons that can justify this situation, we have to count the interventions done at meetings and classify them by their type, as follows.

Fig. 3 - Kind of intervention by school and management board (%)

Kind of intervention	School A PC	School A SA	School L PC	School L SA
Appeal	11,9	7,5	5,8	1,4
Proposal	32,1	42,5	43,5	57,7
Information	53,5	40	40,5	25,3
Clarification	0	10	4,7	11,2
Other*	2,5	0	5,5	4,4
Total	100% (84)	100% (40)	100% (170)	100% (71)

\* Collaboration, analysis, opinion, recommendation.

When analysing the above fig., it can be seen that the majority of interventions come from the "proposal" kind (excepting PC of school A in which "information" is dominant), and "information" kind follows very closely. This fact, together with previous ones related with decision making, leads us to describe these meetings as places in which some actors (mainly teachers and within these, boards' presidents, as we have seen), put proposals and present information which, in the majority of times, are approved unanimously.

The actors attitudes at the two boards' meetings, support our interpretation. The actors who introduce matters at meetings, do it always with an attitude of sharing information or cooperation or even expectation. On the contrary, actors who intervene on matters already introduced by others, reveal attitudes of solidarity, elucidation, reaction and, less times, of conflict.

It seems to us interesting, to register the subjects that lead to conflict and which are an opinion about the AAP/SEP in the case of the SA of school A; students achievement analysis, converting class duration from 50 to 45 minutes, 3rd cycle curricular project elaboration, studies support area in what refers to PC of school L.

To obtain a synthetic view on matters discussed at meetings, they have been classified as "law", "tradition", and "innovation", also allowing for mix situations (of law/tradition or law/innovation kind). By "law" we mean matters which proposal and discussion come from norms and legislation imposition. By "tradition" we mean matters that, although not coming from legislation, have been frequently analysed, discussed and/or object of decision at that school. Matters under "innovation" are the novelties' ones at the boards' meetings<sup>19</sup>.

Fig. 4 - Categories of the matters discussed at PC and SA meetings at A and L school

Boards	School A	School L
SA	Law is dominant, being innovation at a higher place and tradition at a lower one	Innovation is dominant towards law and tradition
PC	Law is dominant towards innovation being tradition at a lower place	Law and tradition are dominant towards innovation

When analysing the above fig., which is a reading of non quantified general tendencies, we understand that the fact of SA being a new board within the Portuguese school

<sup>19</sup> To make this distinction, teachers' collaboration in collecting and analysing facts was very useful, as they are privileged observers to make this kind of distinctions due to their daily presence at schools for long time.

organization<sup>20</sup>, leads to a tendency of being a place where "innovation" is located more easily, i.e., where novelty matters and proposals for the school context come up in meetings. The PC is a board that already exists for several years at the Portuguese schools, which is mainly a place where "law" is dominant, that is, where subjects and proposals imposed by present legislation are introduced, analysed and discussed.

There are also other elements that contribute to clarify differences between these two boards, resulting mainly from the questionnaires (unfortunately we only have access to school L outcomes). At school L, when asked about motivation to make part of a certain board, PC members tend to answer alternation of people, that is, making part of a board is something that will happen to each school member successively. For their turn, SA members say their main motivation to make part of a board is the will to stay close/make contributions to school running, that is, a higher voluntarily attitude is the basis for boards participation.

There is one other level in which we found differences between the two boards which corresponds to the evaluation that members of each one make of SEP. While PC members find more relevant, in that document, environment and school population characterization and orientation principles for school activities, for SA members it is an interesting document because school is revealed globally. This could mean that both boards look and feel differently towards the same school, as it would be expected after analysing competencies attributed by legislation to each one of them<sup>21</sup>.

There is one fact about which both boards feel similarly. Both PC and SA members feel that the most important element in each one of the boards is its own president. This subjective evaluation of importance reveals that, as we have seen through the analysis of meetings, the most important element is also the one who most introduces proposals and matters for discussion in meetings.

## INTERPRETATION NOTES

At last, we can say that recent change tendencies on the Portuguese educational system fit in the new paradigms of democracy, citizenship, participation and regulation of educational policies. Nevertheless, we put the hypothesis of these emergent concepts, while operating, being faced with diversified school contexts, and as a result, not all the schools feeling or looking at them similarly. In the case of the two analysed schools, exploration reading of the collected facts on SA and PC functioning makes us to conclude that there is a weak appropriation of participation and autonomy opportunities which the more recent normative frames seem to allow and motivate. Despite this, it does not mean that this happens in all schools. In the case studies already done, the answer to the question

<sup>20</sup> As we have said, School Assembly is a board that comes with the implementation of the autonomy regime through Decree-law n° 115/A de 1998.

<sup>21</sup> Decree-law n° 115/A de 1998 says that School Assembly is "the board responsible for defining school activities orientation lines." (article 8°), while PC is "the coordination and educational orientation board of the school, namely at the pedagogical-didactic domains, orientation and students support and teaching and non-teaching initial and continuous training." (article 24°).

"who participates?" is related to the idea that there is in these boards a strong presence of the traditional members, that is, the majority of interventions (being to introduce or to discuss matters or proposals), come from teachers and within these mainly from presidents of direction boards, i.e., from "hierarchical top" in the words of Mintzberg. The new school context actors, like parents and educational tutors, local authorities or cultural activities representatives, intervene at a reduced degree, not contesting teachers discourse hegemony. The kind of intervention expected from them is well illustrated by one phrase in the case study reports, in which, and about parents and ET, is said "they intervene always when clarification to better make their decisions is needed", that is, they do not intervene to put forward proposals or suggestions, but only to approve (or not) the ones that other have presented.

Also, these elements of their boards respectively, are representatives of their group (parents and ET, local authorities ...) which, this way, participate on an "indirect" way, i.e., with some distance between who is a representative and who is represented by.

These interpretative hypothesis take us to consider that participation of these "new" actors fits in what Patterman (1970) calls "partial participation", because the actors have some ability to intervene on the making decision processes, but the effective decision power stays with the hierarchical top. This situation does not seem to result from formal imposition, but from a weak appropriation, by all the involved actors, of the new functioning and participation possibilities dynamics.

What we have said is supported by the answer to the question "how is participation done?" and namely, by verifying that the majority of decisions tend to be made unanimously, which means that these boards play, mainly, a role of approving put forwarded proposals, that most of the times were presented by directive boards' presidents. When we analyse the kind of matters presented and discussed in meetings, there is evidence that in these two board meetings, especially the PC one, exists most of the times, the tendency to obey to legislation and to follow what is decided centrally.

This way, there is the hypothesis of participation assuming a "formal" character as Lima (1988) says, because it is grounded on a group of rules formally organised, taken as a reference point, and not so much due to the proposal of new directions or activities not obeying to statutes or rules. There is an expression on the case study reports, used several times and supporting the above very strongly, which is "a decision is made due to legal normative imposition".

In other words, we put forward the hypothesis of an existing weak autonomy appropriation in the sense that it would be possible for the board members, and namely the ones who are "new" members, to introduce little (or at all!) discussed or analysed matters, at the PC and SA meetings, for example matters related with learning-teaching processes or school management and administration. It seems that the praxis realities which characterize the empirical frame, focusing autonomy debate and intervention on the boards and school structures rather than on political and pedagogical implications of education, seem to give more importance to the bureaucratic and operational dimensions than to consistent projects for deepening the common welfare.

To support this interpretation, we have to stress that debate and opposition situations happen more frequently at the PC meetings than at the SA ones, that is, they seem to

happen more frequently at the board which is mainly made of teachers and other internal actors rather than in the one in which there are more "new" actors introduced.

From our point of view the above scenario is not a negative one, being instead a clear expression of the recently legislative and normative change put in place, which is still on the operational and appropriation stage by the social actors, who through their own action, are simultaneously products and producers of the Portuguese school day-to-day running. It is in this last category that educational actors could still explore new action ways. Having said this, the arrival point of this paper is made of a group of questions and hypothesis for future exploration, namely to explain this weak autonomy appropriation by the "new" and "old" educational actors in the school context.

In one hand, that could be a result of educational social regulation (understood as an open relation that allows a team regulation between administration and who is administered, Castro Ramos 2001), being more an administration imposition than a demand of who is administered, who is faced with a new law-normative frame, in which they still search for their own role and action style. In another words, "new" participation and autonomy opportunities join with traditions of little (or none) participation and of reduced autonomy margin for the educational actors, and as a consequence, they do not seem to be fully explored in the case of these two schools.

But this situation of weak autonomy appropriation could be, in another way, the reflex of social educational regulation emerging as a model that, once again, obliges to change, when in the school organizations it has been already developed a resistance attitude towards continuous appeal to change, coming from the central power. In this sense, "actors involved in the official rules appliance are faced with local norms, power and social agents nets that oblige them to "negotiate" with their environment, provoking adaptation and reformulation of official rules" (Burns e Flam, 2000: 240).

These hypotheses could be explored in future works, having, with no doubt, to adapt an approach that embraces the various intervening factors and variables on the educational social participation and the inter-relation between them.

## ABBREVIATIONS LIST

- SA = School Assembly
- EAC = Educational Area Coordination
- EC = Executive Council
- PC = Pedagogical Council
- CD = Class Director
- ET = Educational Tutors
- AAP = Activities Annual Planning
- CSP = School Educational Project
- IR = Internal Rules
- POS = Psychological and Orientation Service

## BIBLIOGRAPHY:

- Afonso, Natércio - 1993 - «A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas», in INOVAÇÃO, nº 6, pp. 131-155.
- Axford, Barry; Browning, Gary; Huggins, Richard; Rosamond, Ben - 2002 - Politics: an introduction. Routledge. London
- Barroso, João - 1995 - Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Burns, Tom e Flam, Helena - 2000 - Sistemas de Regras Sociais: Teoria e Aplicações, edições Celta, Oeiras.
- Carneiro, Roberto - 2001 - Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaio para o Séc. 21, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Castro Ramos, Conceição - 2001 - Processos de Autonomia e de Descentralização à luz das Teorias de Regulação
- Diogo, José - 2004 - «School Leadership: From Symphony to Jazz», Paper presented in ECER (European Conference of Educational Research) 2004, Crete University.
- Dubet, François e Martucelli, Danilo - 1998 - Dans quelle société vivons-nous?, edições Seuil, Paris.
- Fullan, M. - 2001 - The New Meaning of Educational Change, 3rd Ed., New York, Teachers College Press and Routledge Falmer Press.
- Giddens, Anthony - 1991 - Modernidade e identidade pessoal, edições Celta, Oeiras.
- Giddens, Anthony - 1993 - Sociology, edições Polity Press, Londres.
- Lima, Licínio - 1988 - Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos, Lisboa, Livros Horizonte.
- Maden, Margaret - 2000 - Shifting Gear: Changing Patterns of Educational Governance in Europe: a research monograph for the association of Education Committees Trust.
- Morrison, Keith - 2002 - School Leadership and Complexity Theory, London, Routledge Falmer.
- Mouffe, Chantal - 1996 - O Regresso do Político. Lisboa. Gradiva
- Obin, Jean-Pierre - 1993 - La Crise De L'Organisation Scolaire, Paris, Hachette.
- Parry, G.; Moyser, G. and Day, N. - 1992 - Political Participation and democracy in Britain. Cambridge. Cambridge University Press
- Pateman (C.) - 1970 - Participation and Democratic Theory, London, Cambridge University Press.
- Popkewitz, Thomas - 1999 - «O Estado e a Administração da Liberdade nos Finais do séc. xx: descentralização e Distinções Estado/Sociedade Civil». In Sarmento, Manuel, Autonomia da Escola: Políticas e Práticas, Porto, Edições Asa, pp. 11-66.
- Putnam, D. Robert - 1994 - Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton. Princeton University Press.
- Reynaud, Jean-Daniel - 1994 - Les Règles du Jeu, l'Action Collective et la Régulation Sociale. Paris. Armand Collin.

- Rubio, Rogelino - 1988 - «Estructura Y Naturaleza De La Participacion Educativa», in Revista Española de Padagogía, nº 181, pp. 475-490.
- Rush, M. - 1992 - Politics and Society: An Introduction to Political Sociology. Harvester Wheatsheaf. Prentice Hall
- Senge, P. - 2000 - Schools that Learn, New York, Douleday.
- Sergiovanni, T. - 2001 - Leadership: What's in it for Schools, London, Routledge Falmer.
- Touraine, Alain - 1992 - Critique de la modernité, edições Fayard, Paris.
- Touraine, Alain - 1994 - Qu'est-ce que la démocratie?, edições Fayard, Paris.
- UNESCO - 1996 - A Educação: Um Tesouro a Descobrir, Porto, Edições Asa.



Comunicação apresentada no EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH  
ECER, 22 a 25 Setembro, 2004 Annual Meeting Crete, Universidade de Creta, Grécia



# School Leadership: "From Symphony to Jazz"

José Manuel de Lemos Diogo

## ABSTRACT

Over the past three decades educational research and literature on school effectiveness, school improvement, school re-structuring and school quality have shown that school leadership is a key element in order to improve and to change school systems. Evidence has shown that those kinds of movements have produced important developments in organized organizations but don't cope with schools' reality of a pos-modern, complex, and changing era characterised by the unpredictable, uncertain and permanent turbulence. In fact, the mechanistic paradigm sees schools as a symphonic orchestra where everything operates according to specific, knowable and predetermined rules, thriving on certainty, predictability, planning and control. Transformational leadership approach has been object of large consensus but recently has been criticised for being morally blind and for being in its fundamental nature an enriched version of transactional theory with a dose of charisma and vision, reason why it can be considered as a variant of a command-and-control mentality. Recent literature on complexity theory sees schools as complex adaptative systems, designing a new conceptual framework for all that are engaged on ongoing organisational learning and on systemic change issues. Reflecting on this problematic, recent research and literature points at the need to re-invent the models in use and promote the school's capacity to become learning organisations and create the conditions where professional learning communities can emerge. To face the challenges of the complex post-modern times, schools must be more flexible, auto-organised and auto-regulated. As a consequence school leaders have to work out the capacity to release the brainpower of the organisation in a moral sense in order to keep on reinventing the organisation as a creative learning environment, develop a sense of values and ethos, face diversity and challenge inequality and sustain a holistic, dynamic and systemic perspective. In this paper we discuss the school leadership concept and practice, inspired by the DePree's jazz metaphor. We argue that there are good reasons to use the jazz metaphor in helping us to deepen the meaning of school leadership complex approach, providing new insights and new ways of thinking and understanding school leadership situation's and problem's diversity. Today's schools are unpredictable and the only certainty we have is the uncertainty, and in this context, much more than with the orchestra conductor, school leaders have to learn with the jazz band conduction and action. In fact, in a jam session there is always place for creativity, imagination, emergence, experimentation, dialogue, diversity, finding, listening, distributed and shared leadership (...). Much more than being the sum of the parts, jazz music privileges a holistic, complex and dynamic approach in order to re- conceptualise the school organisation and leadership.

## INTRODUCTION

Recent literature on administration and organizations' sciences has been pointing that "machine theory" idea has been showing difficulties of adaptation to the change and learning organizational challenges demanded to schools in complex and emergent contexts as the ones we have been living in. The change vertigo which has been characterizing the social, economic, cultural and political educational contexts, claim the production of new conceptual models which are more convergent with the flexibility and development of the answer ability that the change movement demands. In this context, the present work aims to discuss the jazz implications on the blowing of new theoretical frames about school leadership and administration. The inspiring idea of this paper is that the jazz metaphor, and its spontaneity and creativity manifestations, presents new intelligibility and discussion frames of the organizational and leadership landscapes which characterize our schools in pós-modern contexts. This article presents, at a first stage, a short characterization of the transformational leadership and its contribution to the analysis and interpretation of the today's schooling reality, as well as some evidence on leadership issues, and, at a second stage, focus on its questioning, using jazz as an inspiring metaphor of new school administration and leadership paradigms.

## LEADERSHIP ON THE SCHOOLS' CHANGING AND IMPROVEMENT PROCESSES

Research has been producing evidence that educational leadership (in the different levels of school administration) is a fundamental element on school change, effectiveness and quality improvement (Day et al, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2001; Leithwood, Jantzi & Steinback, 1999; Leithwood, 2000; McLaughlin & Talbert, 2001; Sammons, 1999), but more than just verifying this fact, we have to clarify the meanings of the facilitator leadership of effectiveness, change and innovation dynamics at schools.

On previous works, we have deeply studied the important role of the school pedagogical leader team on the re-invention of schools' culture (Diogo, 1995, 1998) and on the schools' systemic change (Diogo, 2002). In Portugal, and despite research on school leadership being still short, it seems to be evidence that on the exercise of their roles many of the school managers (i.e. executive and middle management), give primacy to bureaucratic and administrative aspects and, in that way, they seem to act more like local representatives of the central administration, than as leaders who strive new visions and directions for their schools (Diogo e Ramos, 2003; Alves, Diogo e Ramos, 2004)).

However, there has been a lot of research on central countries, which gives significant insights on this subject. In a study on Chicago schools reform, which has been showing significant improvements since 1988, Bryk et al point that:

«principals worked together with a supportive base of parents, teachers, and community members to mobilize initiative. Their efforts broadly focused along two major dimensions: first, reaching out to parents and community to strengthen the

ties between local school professionals and the clientele they are to serve; and second, working to expand the professional capacities of individual teachers, to promote the formation of a coherent professional community, and to direct resources toward enhancing the quality of instruction».(1998: 270) <sup>1</sup>.

These successful principals show a strategic orientation grounded on improvement plans focused on students learning, emphasising: 1) an inclusive and facilitator's orientation; 2) institutional focus on students learning; 3) an effective management; and 4) combining pressure and support (Fullan, 2001).

McLaughlin and Talbert (2001), in a study on the effects of professional communities on secondary schools, emphasize the vital and pivotal leadership role both at the global school organizational level and on school departmental level:

«...strong leadership (...) has been central to engendering and sustaining these school-wide teacher learning communities (...) Principals with low scores [on leadership, as perceived by teachers] generally are seen as managers who provide little support or direction for teaching and learning in the school. Principals receiving high ratings are actively involved in the sorts of activities that nurture and sustain strong teacher community» (McLaughlin & Talbert, 2001, p. 110).

Day et al (2000)<sup>2</sup>, for their turn, pointed out the importance of top and middle leadership as crucial elements for school outcomes, referring that vision and practice of these heads were organised around a group of personal values worried with modelling and promoting respect (towards people), justice and equality, guaranteeing this way the well being and global development of students and staff, integrity and honesty. These leaders care with the quality of social interactions at their schools, with the definition and put into practice of professional standards, with the integration of experiences and ideas intentionally gathered from good examples of other schools, and with the continuous monitoring of schooling performances:

«Within the study, there was also ample evidence that people were trusted to work as powerful professionals, within clear collegial value frameworks which were common to all. There was a strong emphasis upon teamwork and participation in decision- making (though heads reserved the right to be autocratic). Goals were clear and agreed, communications were good and everyone had high expectations of themselves and others. Those collegial cultures were maintained, however, within contexts of organization and individual accountability set by external policy demands and internal aspirations. These created ongoing tensions and dilemmas which had to be managed and mediated as part of the establishment and maintenance of effective leadership cultures.» (Day et al, 2000: 162)<sup>3</sup>.

Donaldson (2001) strengthens this point of view when he says that real school leadership acts as a source of collective mobilization around moral goals, encouraging an open and

---

<sup>1</sup> In Fullan, (2001: 142).

<sup>2</sup> In a study on leadership roles in twelve schools with high success rates.

<sup>3</sup> In (Fullan, 2001: 144).

trustful positive relationship, a commitment with mutual goals and moral benefit, and a shared belief in the group work.

Equally, the recent Leithwood and his research team, show that school leadership, at its different levels and domains, ease the conditions for the school organizational development, helping the acquisition and improvement of key resources, of collaborative culture development between different teachers' groups, supporting and encouraging teachers' professional development, creating facilitator structures, and monitoring teachers commitment as an indicator of the school organizational capacity (Leithwood, 2000; Leithwood et al., 1999).

However, this short sample of evidence is just the top of a giant iceberg of scientific literature that gives meaning to "a known refrain" (Fullan, 2001), on which leaders and leaderships are key factors for school and its organizational processes' improvement and effectiveness, as well as the quality of students learning.

## NOTES ON TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP

Alongside the organizational theories' development, leadership study has been object of different kinds of theoretical approaches: "big men" theory, trait theory, style theory, situational theory, contingency theory, path-goal theory, and more recently the transformational theory (Burns, 1978; Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994; Leithwood, et al., 1996)<sup>4</sup>. Transformational leadership, being the most recent leadership paradigm, conceptualise school leadership as:

«the process whereby an individual engages with others and creates a connection that raises the level of motivation and morality in both the leader and the follower» (Northouse, 1997: 131).

In this sense, it is a process in which the leader has a central role in the change development, modifying and transforming individuals, having their needs respected and believing them to be real human beings.

As Bass (1985) says, transformational leadership, worry about both with followers' performance and the development of their potential. In order to achieve that, leaders need to have a strong group of values and ideas, in a way they can motivate its followers to put the general well being above their own personal interests. As a consequence, transformational leaders make from sharing powers, a current strategy and from change a permanent priority, worrying about developing people's moral consciousness and inculcating a spirit that allow them to overpass their own personal interests in favour of the collective ones. (Diogo e Ramos, 2003). In this frame, transformational leaders:

«when clarifying the emergent values and rules of the organization, act as real social architects who provide new ways and directions for the organization, being real change and organizational culture reconstruction agents of the organizations of which they are leaders.» (Diogo e Ramos, 2003)

Although it has been well studied on the organizations in general, transformational leadership applied to the educational leadership study doesn't yet offers a strong conceptual base that can gather scientific community consensus, continuing to exist some multiplicity of meanings and approaches. On its literature revision about Transformational School Leadership, Leithwood et al (1996) analysed the transformational leadership nature as it has been experienced at schools, identifying a group of ten dimensions: Charisma/inspiration/vision, consensual purposes, high performance expectations, individual consideration<sup>5</sup>, intellectual stimulus<sup>6</sup>, good practice symbol (modelling), staff management (contingent reward)<sup>7</sup>, involvement in decision structures (structuring), cultural construction, and managing by exception<sup>8</sup>. Despite evident differences in its relative importance (charisma/vision, intellectual stimulus and individual consideration seem to be the ones with more impact), we conclude that, excluding managing by exception, all of them are relevant for schools and in particular for the learning quality improvement (Leithwood et al, 1996)<sup>9</sup>.

Transformational leadership cares, this way, with middle/long term vision, has strong values and is concentrated on structural, cultural and systemic school change and, in this sense, seem to show potential to answer to the change challenges that schools face.

In this sense, school leadership combines management know-how with values and ethics and as Sergiovanni says, is always worried:

«with both what is effective and what is good; what works and what makes sense; doing things right and doing right things» (2001: 14).

This way, the leader is an energy creator (Fullan, 2001) assuming his self, as a consequence, as a nuclear element on the promotion of schools capacity (Newman, 2001; Stoll et al, 2001) in managing change and in transforming themselves in learning organizations (Senge 2000), communities of responsibility (Sergiovanni, 2001) or professional learning communities (Fullan, 2001).

## ELEMENTS FOR THE EMERGENCE OF A NEW THEORETICAL PARADIGM

About two decades ago, in an article called «So, I Want You to Lead ...»: Advice to a New Leader", James Bruce, M.I.T. vice-president, pondering over his leadership experience, enunciates the three big leadership "touchstones": «be, do and learn» (Bruce, 2003). The "be" is related with the values and the world vision, as well as with its authenticity and

<sup>5</sup> This dimension finds parallel in the consideration concept of the style approach.

<sup>6</sup> This leadership dimension is strictly related to the idea of organizational learning (Senge, 1990, Guerra, 1999, Fullan, 2001).

<sup>7</sup> This dimension, being strongly influenced by the main idea of the "path-Goal-Theory" (House e Mitchel, 1974) - behaviourist approach of motivation, is really transactional.

<sup>8</sup> See Diogo e Ramos (2003).

<sup>9</sup> With the support of 21 empirical studies, Leithwood et al (1996: 798) conclude that nine out of the ten transformational leadership dimensions are significantly important for school's improvement. "Managing by exception" is the only dimension that shows, in different studies, a negative relation with the results.

"Followers cannot afford leaders who make casual promises; someone may take them seriously!" (De Pree, 1992: 19)

credibility, or in another words, with the coherence between what the leader thinks, says and does<sup>10</sup>. The «do» is connected with practices and leadership roles in complex and continuous changing contexts, taking the right decisions and assuring that they will be accomplished, that is, with the capacity of developing and communicating a vision, establishing goals and action plans and promoting "the stars alignment" with that vision and planning; at last "learn" is related with everyday commitment with the learning that real leadership demands:

«The rate of change today requires that each of us become a frantic learner. Leaders respond to change by learning something» (De Pree, 1992: 84).

In this sense, Bruce (2003), assumes critics from positivist approaches of leadership which have conceived organizations as relatively rigid and predictable machines, adapted to stable and competitive environments, and that they concur to rational procedures, predictable and under control, to a pyramid power structure, to a social order marked by conflict and competitiveness and that the whole is largely the sum of its parts. The dysfunction signals of this paradigm with the emergent reality are notorious, in the way that leadership theories were thought for the organized organizations (Morgan, 1993) and, may be due to that, its theoretical contributions adapt themselves better to profit driven organizations than to schools. Complex and dynamic realities which characterize schools experiential scenarios demand a more elastic, flexible and diverse paradigm, in order to face the change and reform thoughts with which schools have been recently "bombarded". As Karl Weik has shown, schools are loosely coupled systems and in these systems "shared premises, culture, persistence, clan control, improvisation, memory and imitation" (1976: 10) have much more influence than any other type of rational approach. Actually, reality has been revealing itself much more complex, discontinuous, chaotic, uncertain and emergent than leadership theories might show<sup>11</sup>. Recent literature on school leadership has been discussed some of the transformational approaches' weaknesses. Morisson (2002) refers that both transformational and transactional leadership are instrumental and manipulating, because they are grounded on persuasion, influence, indoctrination and micro-politics but leaders' needs still prevail. Other authors refer to it as being morally blind (Cardona, 2000) or as corresponding to a transactional leadership version which is more emotive and charismatic (Allix, 2000).

Knowing that there is still much to do in what refers to the construction of intelligibility frames that embody the conceptual developments of complexity, these last years have given place to a considerable number of works which had their inspiration on complexity concept applied to the organizations' study (Axelrod e Cohen, 1999; Pascale, Millemann e Gioja, 2000; Priesmeyer, 1992; Rosenhead, 1998; Rosenhead e Mingers, 2001; Stacey, 1991, 1996, 2000 e 2001; Wood, 2000). One of the complexity approach's contribution was

<sup>10</sup> "Followers cannot afford leaders who make casual promises; someone may take them seriously!" (De Pree, 1992: 19)

<sup>11</sup> As a consequence, recent developments in leadership theories have been concentrated on more comprehensive approaches, focused on: 1. vision or "aesthetic/artistic motivation" (Bennis e Nanus, 1985); 2. values and beliefs lying under schools' mission (Sergiovanni, 1990); 3. symbols, culture and aims (Peters, 1987); 4. shared meanings and programmatic coherence (Fullan, 2001); 5. symbolic roles of leadership (Deal & Peterson (2001), etc

showing how interaction of agents, directed by simple and stable rules, can result in systems of complex, creative, unpredictable and adaptive behaviour.

Stacey (2000, 2001) argues that transformational leadership shows difficulties in fitting itself to complexity theory because it deals with the non-linear systems as if they were linear, predictable and controllable, keeping concerned with the followers control and compromise, and staying in conformity with an enriched version of transactional leadership (Bass and Avolio, 1994). For this reason, there is the need to progress to a democratic leadership model, which is distributed, transcendental, quantized and devoted, more coherent with complexity apporpts (Morisson, 2002).

We live in an era marked not by organized organizations but by organizations able to understand, to make easier and encouraging the auto-organization (Morgan, 1993) having in mind values and shared goals. In consequence, school leadership main roles will be to prepare schools to build a project that anticipates future, and that demands not only creativity and intelligent thought but also ability to reinvent dominant professional cultures, facing work relations in a more holistic and multifunctional way, in a more distributed power, and where structure stiffness give place to cooperation, responsibility, flexibility and partnership.

In this sense, organizations have been being seen as a phenomenon which emerges from action and interaction of its members, who are far from acting based on rational and homogeneous behaviour standards and at the same time are frequently influenced by environments themselves, of which they are co-builders, creating mutual causality dynamics of actors upon the system and vice-versa.

## FROM SYMPHONY TO JAZZ

Jazz appears, in this context, as a stimulating metaphor in the process of organizational variables meaning construction. The symphony orchestra model (Druker, 1988; Hunt et al, 2004), conducted by the maestro (the leader) who conducts musicians responsible for different music instruments (departments/groups), who for their turn, follow a score (planning), had been showing inadequacy towards complexity of the schools organizational dynamics, adapting itself better to traditional organizations, grounded on the exercise of power through an hierarchical order (Mintzberg, 1994):

«in a symphony orchestra, each player concentrates on one instrument and one segment of the score. Conductors' interpretations differ, and thus so can the sound of an identical symphony played by different orchestras, but the whole is always the sum of its parts, and the essential score does not change»<sup>12</sup> (Zohar, 1997: 126) .

The cognitive process that feeds this way of thinking the future is, as a consequence, more metaphorical comparable to a jazz band, than to a symphonic orchestra:

«in a jam session, players are often expert at different instruments, and there is no

---

<sup>12</sup> In Bell, 1998: 459.



set score and conductor. There is an involving background theme that organises the parts, but the composite sound is always a surprise» (Zahoar, 1997: 126)<sup>13</sup>.

Annex 1 (at the end), shows a comparative outline between a symphony orchestra and a jazz band and reinforces the idea that a jazz band metaphor brings in an epistemological cut on how school leadership questions are conceptualized. At an orchestra there are hierarchies between musicians and separate instrument groups, while at jazz architecture and aesthetics complexity:

- i) there is no conductor and everyone is a leader - a band is a group of competent musicians where there are no significant differences on their statute. Every time there is a solo, this musician is the leader and as a consequence, jazz is grounded on a distributed leadership that influences at every level its creative aesthetics;
- ii) there is no score and improvisation has the bigger responsibility for innovation, providing wide opportunities for individual creativity expression and, sometimes, for virtuosity, but also offering conditions for collective improvisation<sup>14</sup>;
- iii) the arrangement consists on previous preparation of orchestral climate base-situations and on flexible definition of improvisations' starting points. There is a background theme, a basic structure that organizes the parts, but the composite sound is always a surprise;
- iv) tempi and rhythm are irregular, there are modifications on established rhythm through shifting of normal compass accentuation (i.e. contretemps and/or musical syncopation), so jazz music is not much receptive to standard and predictable solutions;
- v) musicians are most of the times expert on different instruments, investing on their own polyvalence and continuous learning, producing this way a real learning professional community (Fullan, 2001);
- vi) when a musician makes a solo, always counts with the respect, enthusiasm and support of his pairs, shaping a constellation of energy-enthusiasm-trust (Fullan, 2002);
- vii) it is heavily emotional appealing; jazz is a passion music played with the heart<sup>15</sup>. It is a searching for a collective sense that demands shared complicities; leadership is a process of driving emotions through the right tracks and when leaders drive emotions in a positive way it develops a resonance effect which offer "musicians", mainly the most gifted ones, a chance to show off. On the

<sup>13</sup> In Bell (1998: 459)

<sup>14</sup> We have to say about this that jazz improvising is not something aleatory (except in some jazz conceptions), but obeying to some beat measures.

<sup>15</sup> "There is in Jazz a perfect elaboration of the tactile and hearing senses. Inter-mutable stimulus of the two sensorial types make an alliance with emotion's dynamic strength, centre of artistic production." (Barreto, 1972: 25). About this, guitar player Sonny Sharrock refers: *«We feel an emotion and we make it go through the fingers till the guitar...»*.



contrary, when emotions are managed negatively there is dissonance and out of tune<sup>16</sup>.

- viii) error is frequently changed into something positive and an out of tune musical note unleashes a new structure, a new musical possibility; Jazz music is inspired by the "error pedagogy" as a way of reaching creativity and innovation.
- ix) musicians are mainly evaluated by their ability as soloists (i.e. technical expertise and artistic inspiration), but everybody knows that the common objective is the whole one: the collective sound which results from interaction of the different individual contribution;
- x) the end of a virtuous improvise produces effusive applauses, meaning the musician have ravished the audience, having accomplished his mission and challenged the other band elements for new insights.

These topics and ideas represent a partial analysis, still under construction, but we believe that they offer us some reflection upon a school leadership conceptualization "predicated on openness, collaboration and power sharing where flexibility, creativity, imagination and responsiveness can flourish" (Bell, 1998: 459). More than being an individual compromise result, jazz is mainly a collective mobilization, and in this sense is a musical gender that, while challenging harmony and typical order of classic music, introduces, through inherent improvisation, spontaneity and creativity, new insights in the conceptualisation of school organization in general and on educational leaderships in particular. Jazz has its roots in the most intimate people's things and always reflects their thoughts and state of mind. For these reasons, jazz is a truly real popular art and so is inspiring, through creation and competent improvisation, of the most effective solutions for organizations' problems in general and for schools in particular, especially in complex and dynamic contexts like the ones which affect us. The interesting things brought to us by the jazz metaphor are the numerous opportunities musicians have to put to light new ideas and developing their creativity; and not limiting themselves to faithfully reproduce a score. In this frame, organizational learning finds in jazz important insights, namely when embodies and deepens the concept of creative improvisation (Cunha, 2004).

Creative improvisation is not, nevertheless, dissociable from the contexts where it happens and for this reason, Weik (1993) stresses a group of conditions which favours it:

- i) the existence of structures with reduced dimensions;
- ii) ii) coordination through shared action and not only of shared values;
- iii) iii) the inexistence of a rigid work division; and
- iv) diversity and completing ability of the members of each team.

---

<sup>16</sup> Despite the knowledge about the emotional impact of what the leader says and does on the followers having still a long way to go, there is an ever growing evidence about the emotion's work being principal, turning, even for some authors, into the most important of all leadership dimensions (Goleman et al, 2002). In this frame, the leader acts like a group emotional guide, leading collective emotions through most favourable directions and fighting the "pollution points" created by "toxic" emotions."

On the other hand, in each context, creative improvisation seems to result from three big action types:

- i) deliberate action - innovative and in context improvisation implies an action in which composition/creation and implementation happen simultaneously and because of that, reflection and action, theory and practice articulate themselves systemically;
- ii) anticipative action - when action builds answers to non predicted situations, it goes further way from planning or from pre-conceived routines;
- iii) collective action - although everyone has a space and time to become a soloist, we can only talk about improvisation or organizational creation when it corresponds to group or institutional actions or personal enrichment (Moorman & Miner, 1995; Hatch, 1997)<sup>17</sup>.

This way, jazz orchestra model is rich not only due to the nature of the interactions that are established between group members, or with professional competency and polyvalence linked to job performance, but mainly due to the relationship with knowledge, that is, the way how ideas are created and put in practice, through a process of creative improvisation (Cunha, 2004). Intentional and creative improvisation becomes the competence of any player or organizational leader and, with this, making organizations converging in time composition and performance (Stacey, 1996). A jazz group works like a specialist multidimensional team, highly motivated, that tries to bring in and develop dynamics and processes which organization theoretical people have been considering as essential for its debureaucratization and as a consequence, spontaneity and creativity explosions, which are jazz characteristics, are better suited to school organizational realities than harmony and typical order of classic music. In fact, when schools improvise in a creative and intentional way, they become more competent in answering to rapid change, uncertainty and complexity challenges.

## CONCLUSION

It is known nowadays that change in education is not only a question of sense, but mainly the construction of a collective sense, without which its impacts will always be superficial and less durable. Schools have still a long way to go in learning the auto-organization and auto-regulation mechanisms, but there are already clear signs showing that this way is strongly linked to leadership processes which face complexity and diversity of schooling landscapes that characterize them.

Today's schools need to be looked as complex and dynamic systems (non-linear and auto-organized), made of autonomous unities, articulated by communicating nets that produce complicated micro-politics which influence the senses of its development. In this frame, the school's leadership challenge is the one of producing micro-politics in such a way that they induce school actors to build a net of interdependent groups and teams, which

collaborate and have the ability to decide, improvise and create. Jazz metaphor has a great heuristic value in the school leadership re-conceptualisation, in its practices and processes, and in this sense, jazz can also be a new reference frame to the construction of new action orientation lines to break the dependency laces that have been trapping the work of who wants to make the difference at their schools. Jazz is a musical style that leaves behind both routine linear narrative and rigid structuring and assumes risk and improving as a stimulus to imagination and artistic creativity. It is a musical style which through improvisation reinvents permanently itself in a continuous creative process, giving value to individual expressions that are available to all.

Jazz music represents the materialization of a collective creative project. Jorge Lima Barreto (1972) referring to Duke Ellington clarifies very well this meaning of leadership:

"Ellington is the catalyser of the musicians' productive energy. The bipolar magic movement of rhythms and the pendulum beat define swing. The orchestra chief is the substantiation of the general willingness, the sovereign combination of the collective instinct. Duke is the presence and plenitude which coincides with the thought of his musicians. Is the "invisible sovereignty" which Rousseau proclaims in the "Social Contract" (Barreto, 1972:59).

Leadership effectiveness seems, this way, getting closer to a jam session of competent musicians, than to an image of a maestro that conducts the orchestra in concert and, as a consequence, jazz aesthetic inspiration (improvising, learning and innovation) introduces a rupture with the positivist theoretical frames and challenges the emergence of new paradigms and theoretical models to school leadership conceptualisation. Jazz metaphor can be, in this sense, the "minimum structure" for the understanding of the kind of ruptures and necessary changes in order to construct learning professional communities (Fullan, 2001, 2002), as well as for both development of the school culture changing scenarios and schools' learning quality improvement.

«Let's Swing Folks!!!»

José Diogo

## Annex 1 - Comparative outline between Symphony and Jazz

	Symphony Orchestra	Jazz Band
Leadership	Is conducted by a maestro – the orchestra’s “chief” – hierarchical leadership	There is no maestro and every time a musician makes a solo he is the leader – distributed leadership
	Individual coordination	Coordination through shared action
Organization	There are hierarchies between musicians and group instruments	There are no big statute differences between musicians
	Distribution of work – musicians only play one instrument	There is no strict work division – musicians play several instruments
	Role’s strictness	Role’s diversity and completing ability
	Very big structures made of many musicians	Small structures
Planning	Plays a previously written score	There is no score but a central theme/minimum structure – Composing and playing are simultaneous
	Emphasis on the instrument technical ability	Emphasis on individual and collective improvising
Work processes	Each musician concentrates on a single instrument	Musicians often play several instruments
	Each musician plays a part of the score	Interaction between group elements favours creative improvising
	There’s almost no room for improvising or musicians’ individual creativity	There is room for spontaneity and creativity explosions
Results	The whole is the sum of the parts	The whole is the result of the “dialogue” between parts
	Error and being out of tune are dissonant	Error is the starting point for new musical structures
	Final result is predictable and it changes very little	Final result is a surprise
	Harmony and order	Spontaneity and creativity

## BIBLIOGRAPHY:

- Allix, n.** - 2000 - «Transformational Leadership: Democratic or despotic?», in *Educational Management and Administration*, 28 (1) pp. 7-20.
- Axelrod, R. e Cohen, M.** - 1999 - *Harnessing Complexity: organizational implications of a scientific frontier*; New York: The Free Press.
- Bass, B.M.** - 1985 - *Leadership and Performance Beyond Expectations*, New York, The Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J.** - 1994 - *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Thousand Oakes, Sage Publishers.

- Bell, L.** - 1998 - «From Symphony to Jazz: the concept of strategy in education», in *School Leadership & Management*, 18 (4), pp. 449-460.
- Bruce, J.** - 2003 - «So, I Want You to Lead ...": Advice to a New Leader», in *Educause Review*, 38, (6), pp.10-11, <http://www.educause.edu/pub/er/erm03/erm0367.asp>, 9/04/05.
- Bryk, A; Sebring, P; Kerbow, D.; Rollows, S. & Easton, j.** - 1998 - *Charting Chicago School Reform*. Boulder, CO: Westview Press.
- Burns, J.** - 1978 - *Leadership*, New York, Harper & Row.
- Cardona, P.** - 2000 - «The Transcendental Leadership», in *The Leadership and Organizational Development Journal*, 21 (4), pp. 201-6.
- Cunha, M.** - 2004 - «All That Jazz: Três aplicações do conceito de improvisação organizacional», in *Revista de Administração de Empresas*, 42 (3), pp.36-42.
- Cunha, J. E Cunha, M.** - 1998 - *O novo papel do Jazz: Ensinando as organizações a improvisar*, texto www.
- Day, C. Harris, A., Hadfield, M., Toley, H. & Beresford, J.** - 2000 - *Leading Schools in Times of Change*, Buckingham, Open University Press.
- De Pree, M.** - 1992 - *Leadership Jazz*. New York: Currency Doubleday.
- Diogo, J.** - 1995 - *Cultura de Escola e Interação com a Família: Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar - Um estudo de caso*, Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.
- Diogo, J.** - 1998 - *Parceria Escola - Família: a caminho de uma educação participada*, Porto, Porto Editora.
- Diogo, J.** - 2002 - «School Leadership(s) and the School's Systemic Change», Comunicação apresentada na ECER (European Conference Of Educational Research) 2002 Annual Meeting, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Diogo, J. & Ramos, C.** -2003 - «A Liderança das escolas: ficções e realidades - Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia», Comunicação apresentada no 2º Congresso Nacional do Forum Português da Administração Educacional, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Donaldson, G.** - 2001 - *Cultivating Leadership in Schools: People, Purpose and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Druker, P.** 1988 - «The Society of New Organizations», in *Harvard Business Review*, 70 (5), pp 95-104.
- Elmore, R.** - 2000 - *Building a New Structure For School Leadership*, Washington DC, The Albert Shanker Institute.
- Fullan, M.** - 1993 - *The Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London, The Falmer Press.
- Fullan, M.** - 2001 - *The New Meaning of Educational Change*, 3rd Ed., New York, Teachers College Press and RoutledgeFalmer Press.
- Fullan, M.** - 2002 - *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Goleman, D; Boyatzis, R. & McKee, A** - 2002 - *The New Leaders - Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little, Brown.

- Hunt, J., Stelluto, G. & Hooijberg, R.** - 2004 - «Toward new-wave organization creativity: Beyond romance and analogy in relationship between orchestra-conductor leadership and musician creativity», in *Leadership Quarterly*, nº 15, pp.145-162.
- Kamoche, K., Cunha, M. & Cunha, J.** - 2003 - «Towards a Theory of Organizational Improvisation: Looking Beyond the Jazz Metaphor», in *Journal of Management Studies*, 40, December pp. 2023-2051.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. & Genge, M.** - 1996 - «Transformational School Leadership», in Leithwood, K et al. (eds) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 785-840.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R.** - 1999 - *Changing Leadership for Changing Times*, Open University Press, London.
- Leithwood, K., Jantzi, D.** - 2000 - «The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school», in *Journal of Educational Administration*, Vol 38 Issue 2.
- McLaughlin, M. & Talbert, J.** - 2001 - *Professional Communities and the Work of High School Teaching*, Chicago, University of Chicago Press.
- Mintzberg, H** - 1994 - *The Rise and Fall Of Strategic Planning*, Hemel Hempstead: Prentice hall.
- Morgan, G.** - 1993 - *Imaginization: the art of creative management*. London: Sage.
- Morrisson, K.** - 2002 - *School Leadership And Complexity Theory*. London: RoutledgeFalmer.
- Northouse, P.** - 1997 - *Leadership: Theory and Practice*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Pascale, R.; Millemann, M. & Gioja, L.** - 2000 - *Surfing The Edge Of Chaos: the laws of nature and the new law of business*, New Irok: Crown Business.
- Priesmeyer, H. R.** - 1992 - *Organizations and Chaos: defining the method of nonlinear management*; Westport: Quorum.
- Rosenhead, J.** - 1998 - «Complexity Theory and Management Practices», in <http://human-nature.com/science-as-culture/rosenhead.html> / , 20 pp, 16-04/04.
- Rosenhead, J. e Mingers, J.** - 2001 - *Rational Analysis for a Problematic World: Problem Structuring Methods for Complexity, Uncertainty and Conflict*; New York: John Wiley & Sons.
- Sammons, P.** - 1999 - *School Effectiveness*, Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Schlechty, P.** - 1997 - *Inventing Better Schools: An Action Plan for Educational Reform*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P.** - 2000 - *Schools that Learn*, New York, Doubleday.
- Sergiovanni, T.** - 1996 - *Leadership for the Schoolhouse: How is it Different? Why is it Important?*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T.** - 2001 - *Leadership: What's in it for Schools*, London, Routledge Falmer.
- Stacey, R.** - 1991 - *The Chaos Frontier: creative strategic control for business*; Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Stacey, R.** - 1996 - *Complexity and Creativity in Organizations*; San Francisco: Berrett-Koehler.
- Stacey, R.** - 2000 - *Strategic Management and Organizational Dynamics: the challenge of complexity*; Essex: Pearson Education.

- Stacey, R.** - 2001 - *Complex Responsive Process in Organizations: learning and knowledge creation*; New York: Routledge.
- Stogdill, R. M. & Coons A.E.** -1957 - *Leader Behaviour : its descriptions and measurements*, Columbus, Ohio State University Bureau of Business Research.
- Stoll, L., Macbeath, J., Smith, I. & Robertson, P.** - 2001 - «The Change Equation: Capacity for Improvement», in Macbeath, J. & Mortimore, P. (eds), *Improoving School Effectiveness*, Buckingham, Open University Press, pp. 169-190.
- Weik (K.E.)**- 1976 - «Educational organizations as loosely coupled systems», in *Administrative, Science Quarterly* 21 (1), pp. 1-19.
- Weick, K.E.** 1993 - «Organizational redesign as improvisation». In G.P.Huber & W.H.Glick (Eds.), *Organizational change and redesign*. New York, Oxford University Press, pp.346-379.
- Wood, T.** - 2000 - *Mudança Organizacional*, São Paulo: Atlas.
- Zohar, D.** - 1997 - *ReWiring The Corporate Brain*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.





### 3.

## FORMAÇÃO DE FORMADORES E PROFESSORES



In B. Miranda, F. Alexandre e M. Ferreira [Eds.], Sustainable development and intercultural sensitivity:  
New approaches for a better world. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 61-81

# Teacher Training

Fernando Alexandre  
Miquel F. Oliver

## 1. THE CONCEPT OF TEACHER TRAINING

In a society like ours where changes occur so swiftly, all professions and their corresponding training and constant retraining must be seen within the broader context of lifelong or continuous learning. This is something that made a strong comeback in the 1990s, this time with a new focus based on a global policy with a triple dimension to it: innovation, social inclusion and active citizen participation.

At the Lisbon European Council, held in March 2000<sup>1</sup>, a strategic objective was established whereby the European Union would become the world's most dynamic knowledge-based economy. This included key elements such as the need to foster continuous education and training for all. In the autumn of the same year, the Commission published "A Memorandum on Lifelong Learning" (European Commission, 2000) in order to try and define a response to the Lisbon challenges, and European debate began on the subject of six key messages: new basic skills for all, more investment in human resources, innovation in teaching and learning, valuing learning, rethinking guidance and counselling, and bringing learning closer to the home.

Similarly, the European Council's adoption of the report "Objectives of the Education and Training Systems" in February 2001, the approval of the document "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality"<sup>2</sup> in November of the same year and the adoption of the work programme for the decade in February 2002 all represented an important step forward in the commitment to modernize and improve the education and training systems of European Union member states, with lifelong learning becoming the key guide behind education and training policies.

Subsequently, in June 2002, the European Council approved a resolution on lifelong learning in which, among other goals, it urged member states, within the framework of their responsibilities, to implement strategies to promote lifelong learning for all, and to improve the education and training of teachers and trainers involved in lifelong learning so that they acquire the skills needed for a knowledge society. The resolution also aims to promote the building of bridges between formal, non-formal and informal learning as a prerequisite for the creation of a European Area of Lifelong Learning.

---

<sup>1</sup> For further information see <http://ue.eu.int/en/info/eurocouncil/> (March 28th 2004).

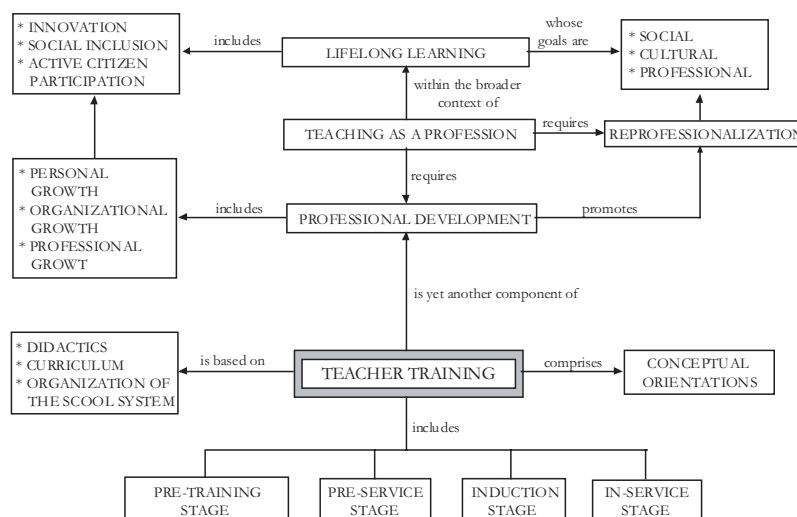
<sup>2</sup> The document is available at [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/index_en.html) (March 28th 2004).

Within this context, professional teachers in charge of citizens' education and training acquire a role of major importance and, as a result, their training within the framework of a culture of lifelong learning, is if anything even more necessary.

Teacher training, which is based on didactics, a curriculum and the organization of the school system, has a conceptual dimension from which different orientations have been developed (e.g. an artisanal, academic, technological, personalist, practical or socio-critical orientation) and an evolutionary dimension or timeframe in the form of a series of stages which vary according to the country and/or local tradition. For the USA Feiman (1983) proposed a comprehensive system divided into four stages:

1. A pre-training stage: everything the teacher has learnt and experienced during his or her life.
2. A pre-service stage: consisting of formal training in a teacher-training centre (generally known as initial training).
3. An induction stage: the early years as a teacher, when teachers learn from practice (also known as teacher induction or early career training).
4. An in-service phase: consisting of all the activities organized by institutions, organizations or the teachers themselves to help improve their professional teaching habits (continuing or lifelong training).

Nevertheless, in recent decades a trend has emerged in teaching directed at giving certain coherence to all the training stages involved in the teaching profession, as well as trying to overcome the gap between teaching theory and practice through the collaboration of everyone involved in the training process (fig. 1.1).



118 Fig. 1.1 - The process of Professional Teacher Development (Oliver, 2004).

We are referring to the concept of Professional Teacher Development (PTD), something that is not only synonymous with continuous training, but which must be seen within a broader context where links are forged between continuous training, initial training and organizational development as a way of improving both the institution and the individual: an improvement that is regarded as crucial if organizations are really to change (Laffitte, 1994: 132).

There is now a certain consensus that PTD is a natural process of personal and professional growth where the teacher extends his or her knowledge, broadens his or her horizons, discovers new methodologies and takes new values on board which are gradually applied to his or her personal and professional life. It is therefore based on dynamics where theory, practice, thought and action are all intrinsically linked.

As a result it is logical for lifelong learning and professional teacher development to evolve in a parallel way, since PTD is situated within the framework of lifelong learning and both are directed at an integrated, continuing learning process that combines social, cultural and professional goals as well as aspects like innovation, social inclusion and active citizen participation.

The teaching profession is currently going through difficult times (hard working conditions, little social recognition, demoralization, delegitimization etc.) that no doubt require the reprofessionalization of teaching as a function. In recent years a new approach has gradually emerged, termed complex professionalism by certain authors like Hargreaves and Goodson (1996). With this new approach:

- The objective behind teacher autonomy is not professionalization. This is actually a consequence, because the real goal is a changing school. Likewise, through collegial autonomy, teachers can achieve reprofessionalization.
- Professional autonomy is closely linked with teamwork, and so collaboration is the basis for decision making in schools.
- Teaching has a moral and social purpose.
- Teaching professionals are receptive to the idea of lifelong learning.
- There is recognition of the complexity of the work involved in education.
- A teacher's recognized status is dependent on the complexity of his or her professional work.

Within the above framework a form of initial and continuous teacher training can be worked towards that provides solutions for global disciplines like environmental education.

## 2. TEACHER TRAINING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

Specific teacher training (special teaching methods and technical scientific training) is needed in all areas of the curriculum and at all educational levels. However, environmental

education merits an analysis of its own. The way in which environmental education is dealt with in European countries varies considerably. Firstly we can mention the curricular focus given to this discipline, since it can either be treated as a separate discipline or in an interdisciplinary way. In the first case, it can be dealt with as a specific subject or else be integrated into another existing subject (geography, biology etc). In the second case, it is treated in a cross-curricular way with coordination among subjects and teachers and a common goal.

A certain agreement has now been reached internationally (among experts and institutions) that the right approach to take to environmental education is an interdisciplinary or global one. The cross-curricular work that this methodology requires adds to the complexity of the teachers' work at a planning level, in the introduction of the syllabus and in educational assessment. This, among other things, must be why teacher training in environmental education has come to be considered one of the main keys to the successful development of this discipline.

In this respect, at the First Intergovernmental Conference on Environmental Education held in Tbilisi (Georgia-Russia) back in 1977 the following teacher training goals were set:

- To include environmental sciences and environmental education in the teacher training programme.
- To provide trainers at teacher training centres with assistance and support in these areas.
- To provide future teachers with an environmental training based on the context of the area where they would be teaching.
- To take the necessary steps to ensure that environmental education is a subject that all teachers are capable of handling.
- To make it possible for professional teaching organizations to participate in the introduction and development of continuous training.
- To promote a situation in which trainee teachers are able to familiarize themselves with existing teaching materials and resources, giving priority to those materials and resources that can be adapted to the local environment.

Some years later, following the guidelines of the Tbilisi Conference within the framework of a series of working seminars organized as part of the UNESCO-PNUMA's International Environmental Education Programme, Wilke, Peyton and Hungerford (1987) published a document entitled *Strategies for the Training of Teachers in Environmental Education* where they presented different models, tactics and techniques and also explored the problems of teachers' initial and continuous training in environmental education. This document has been published and used in a large number of countries to design training programmes and carry out research into the subject, to the extent that it is considered a reference almost twenty years after its original publication.

For these authors, teachers in environmental education must have a basic command of:

- a) Teaching methods for use in environmental education.
- b) Ecology.
- c) Issues associated with the environment.
- d) Research into current environmental problems and their assessment.
- e) Citizen intervention.

In the case of initial teacher training they describe three possible scenarios for the incorporation of environmental education into the syllabuses of Colleges of Education: (1) a specific course in teaching methods for environmental education; (2) the incorporation of basic environmental education techniques and content into the syllabus of existing subjects; and (3) the creation of new subjects that cover the basic components of environmental education.

For continuous training they propose four models: (1) tuition by experts; (2) peer tuition; (3) learning by modules; and (4) an eclectic model, combining the other three types.

Numerous teaching seminars have been held based on Wilke, Peyton and Hungerford's contributions and there have been many training experiences, like the Active Citizenship, Sustainable Development and Cultural Diversity Comenius courses, held in Lisbon and Palma de Mallorca in October of the years 2003 and 2004 respectively.

Most of these experiences reveal that the introduction of environmental education to the education system has led to the need for a new type of teacher. This person must be environmentally aware, with a critical approach to issues. He or she must be suitably trained and be able to implement new dynamics into the learning process so that students can assimilate new concepts, procedures and abilities within a socio-critical framework. For this to happen, teachers must be able to reflect on their own teaching practices and be capable of adopting a new role as a facilitator of significant learning experiences, thereby doing away with the old stereotypical image of the teacher as a transmitter of knowledge. Within this context, Complex Professionalism could be a key instrument in the creation of this new type of teacher. Indeed, teachers of environmental education need the characteristics associated with Complex Professionalism (collegial autonomy, collaborative work, a moral and social purpose, continuous training and social recognition) for the autonomous generation of an interdisciplinary, globalizing environmental education syllabus.

### 3. TEACHERS' TRAINING AND EDUCATION FOR CITIZENSHIP

Taking into account the principles and goals of education for citizenship, we can say that the challenges and demands that confront teachers' training programmes for active citizenship are quite similar to those already mentioned in relation to environmental education.

Given the agenda of both environmental and citizenship education, and in order to actually

transform teachers' practices, it is imperative to change the philosophy that lies beneath most teachers' training programmes. Firstly, although the purpose of adopting reflective approaches is already built-in the theoretical guidelines of many training courses, there is still a long way to run until such practices are effectively implemented during training itself. Secondly, there is a contradiction between discourses and actions, which probably explains why teachers so frequently disbelieve training, and why its outcomes so rarely lead to change teachers' beliefs and conceptions about teaching and learning. In many occasions, the same sorts of contradictions are felt while comparing the goals of education for citizenship and the way it is putted into practice.

The qualifications that teachers must develop in order to carry out education for citizenship are not only related to the teaching and learning strategies that should be implemented to pursue it, but concern the global framework for improving teachers' professional development as well (fig. 1.1). Some of the guiding principles that are also important for training teachers for citizenship education include the ones of innovation, social inclusion and active citizenship participation, all considered as crucial elements of a process leading to lifelong learning. In fact, if such elements are missing from teacher training, than we can hardly expect that teachers will be able to promote the learning activities that can enable the development of the skills and competencies that society expects students to reveal when acting as citizens.

The sequence of events that have been shaping the evolution of politics at national and international levels since September 11, shows how important it is to prepare students to live and act in a complex and uncertain new landscape of relations between different cultural, ideological and value systems. As a result, the old paradigm of technical rationality, so often applied to teacher training, does not provide teachers anymore with the kind of solutions and answers they expect and need in order to solve the problems that emerge from most educational contexts.

Globalization, the alleged "clash between civilisations", the search for development models that can harmonize economic growth and sustainability, the spread of hunger and poverty all around the less developed world, the asymmetrical scheme of social and economic relations between Northern and Southern countries, the transformation of suburban areas into ghettos for all those who are seen as different or unwelcome, the deterioration of the environment, the mistrust and scepticism regarding the political institutions and their representatives, are just a few examples of the subjects that ought to be discussed, and talked about seriously at school level.

Still, although these issues are at the core of education for citizenship and their study is actually considered in many schools' syllabuses, it is fair to say that schools are not the only ground through which students can develop the awareness, the consciousness and the will to be socially and politically engaged. There are other non-statutory education settings and sources of information that play an increasingly significant role in shaping peoples' knowledge, attitudes and values: the media, the internet, the new social movements, the local communities and interest groups. In fact, it is just because schools no longer lead on their own the whole educational process, that they have been asked to change their goals,



philosophy and methods, or to be precise, their social role. School has been encouraged to deal with the world outside, thus to strengthen the links between theory and practice: the starting point for active citizenship and one of the structural benchmarks of education for citizenship.

Teachers, as well as students, have been asked to be aware of complexity, to reveal autonomy, to be engaged in team and collaborative work, to foresee behind the strict limits of disciplinary knowledge, to develop decision-making and problem-solving skills, to consider their own learning as a continually unaccomplished process. Whether or not proposed to respond to the requirements of education for citizenship, the concepts underlined run through some of the topics that are usually discussed throughout teacher-training programmes. As it was mentioned before about environmental education, such training usually ends up asking teachers either to be many different things, or to reveal countless skills and competencies. Teachers have to be able to work in accordance with a cross-curricular network of theoretical and conceptual references and, above all, they are asked to be reflective.

The role of the teacher has rapidly shifted from someone transferring knowledge to someone guiding students, which means that teachers are expected to adopt a different view of their role, and a different answer to the question "who am I as a teacher?" Therefore, it seems possible to conclude that after decades in which "the person" was largely absent from the theory on how best to educate teachers, we are now witnessing a surge of interest in the question of how they think about themselves and how they undergo the substantial personal transformations they pass through as they become teachers. Given this context, the relevance of the "new" reflective paradigm is well stressed by the words of Hamachek (1999) saying that "the more that teachers know about themselves - the private curriculum within - the more their personal decisions are apt to be about how to pave the way for better teaching" (p. 209).

Nevertheless, in spite of a wide agreement concerning the importance of considering both teachers and students as "persons", despite the efforts to adopt reflective approaches in both teacher training and classroom practices, and the existence of common views about which should be their goals, the reality of training and teaching reveals the pervasiveness of an inconsistency - or conceptual gap - regarding the decision about the best route to accomplish those very same goals.

That contradiction is a sign of a conflict between a paradigm focused on technical rationality and true knowledge, and a paradigm centred on existentialism, in which knowledge is built in the course of a reflection process upon the meaning of each individual own actions and practices. Therefore, in what concerns teacher training, the existence of such a conflict depends on the emphasis given either to theory or to practice, the latter seen as the starting point for theory itself.

Training teachers for citizenship education implies considering and thinking carefully about the repercussions of adopting one of those two paths. Not only because teachers themselves will thus develop different skills and competencies, but because these will certainly contribute to develop in their own students conflicting images about what it

means to be a "good" or "active" citizen. Their outcomes will put the accent on either a concept of citizenship seen mainly in terms of its content, or a concept of citizenship centred in the ethics and meaning of being a citizen.

### **Citizenship, teachers' training and standards**

At present, all over the world, many attempts are being made to describe the essential qualities of a good teacher by means of lists of competencies, something that seems to be strongly supported by policy-makers. Delandshere & Petrosky (2004), when analysing the forces and contradictions that currently shape teachers' training and the nature of their work, point out that it seems possible to say that indeed the standard-based reform movement has proceeded in a relatively swift and monolithic manner. In Europe, this movement is mostly concerned with standardizing the preparation of teachers through common experiences and the development of a transfer course credit system for interpreting learning achievement in the different national systems (INTEE, 2000). These attempts at reform are motivated by various forces, but appear to reflect an international convergence toward uniformity, conformity and compliance.

As Korthagen (2004) mentions, the "performance-based" or "competency-based" model in teacher training is based in the idea that concrete, observable behavioural criteria could serve as a basis for the training of non-qualified teachers. For a number of years, so-called process-product studies were carried out, in an effort to identify the teaching behaviours that displayed the highest correlation with the learning results of children. Such "outcomes ideology" (Doecke, 2004), was then translated into the concrete competencies, also called standards, which should be acquired by teachers. However, this development led to serious problems. Doubts have been raised about the validity, reliability and practicality of such lists, and many researchers question whether it is possible to describe the qualities of good teachers in terms of competencies. Moreover, it is possible to raise critical questions about their political, philosophical, and intellectual integrity and their intended and unintended consequences for teaching and for teachers' autonomy.

In order to ensure sufficient validity and reliability in the assessment of teachers, long detailed lists of skills were formulated, which gradually resulted in a kind of fragmentation of the teacher's role. In practice, these long lists proved to be highly unwieldy. Furthermore, it was becoming increasingly apparent that this view of teaching took insufficient account of the fact that a good teacher cannot simply be described in terms of certain isolated competencies, which can be learned in a number of training sessions. The main critiques to this model have stressed that teaching behaviour can only be understood when the original context of the specific teaching behaviour to be observed is included in the interpretation of the standard itself.

One might ask why is such a model pedagogically mistaken? Firstly, because it places teachers at the centre stage of educational reform, once they are believed to be the main determinant of student achievement and learning, at the same time that other socioeconomic, cultural and organizational variables are ignored. Secondly, because, as Delandshere & Petrosky (2004) point out, it "derives from the assumption that knowledge

is a commodity that can be objectified, represented in the form of standards, and measured in terms of immediately visible outcomes" (p. 5). It is precisely because the standards-based model assumes a rigid conception of knowledge, and misreads the process through which teachers construct their own educational beliefs about teaching and learning, that it can be an obstacle to education for citizenship.

First of all, an organization of teacher training programmes that prescribes alignment, consensus, and consistency through bureaucratic and authoritarian control is adverse to learning, inquiry and true democratic participation. Standards-based teacher training imposes on teachers and their learning a fixed political will that shapes their capacities, and positions them primarily as implementers of content and pedagogy as defined by the standards. Based on the political theory of progressive democracy, Bull (2000) argues that trying to develop teachers' capacity to achieve a particular political will is a "fundamental error on which democratic authoritarianism is based" (p. 113).

The author explains that capacity and will have to interact, so that fixing the social capacity of teachers or students, or the political will (as standards do), results in "a static rather than a progressive society" (p. 114). The imposition on teachers' thinking of a fixed set of standards that define how one knows and what one is to know is not conducive to open inquiry - a necessary condition for development of the generative understandings that teachers need in order to address the important questions and problems to their work (Delandshere & Petrosky, 2001), as well as those problems generally emerging in society (Bull, 2000).

Secondly, the prevalence of the use of standards' lists to assess teachers' practices fails to recognize the importance of reflection as a process that leads to a deeper awareness and consciousness about the value and meaning of those very same practices. Standards, which intend to define the limits of students' outcomes, are transposed to teachers' training on the basis of the same kind of assumptions, and mean a fundamental shift from an input to an output model of evaluation. As Ward & McCotter (2004) stress, "it is no longer enough for teacher preparation programmes to demonstrate that their candidates have the knowledge, skills, and dispositions associated with effective teachers", because they also "must now demonstrate that their candidates make a positive impact on student learning (p. 244).

If teachers' learning is bound by, and requires compliance with, a set of predefined standards, and the alignment of curricula and assessment that they entail, how could they then be free to help students develop the kinds of critical thinking and problem-solving skills advocated by most educational reforms? The irony is that the reform movement takes inquiry, critical thinking, and problem solving away from teachers, while claiming to put in place standards that advocate such work with students.

The standards movement poses several challenges to the value of meaningful reflection. On the most basic level, reflection is in danger of becoming nothing more than a tool toward greater student achievement. Taken to an extreme, this narrow view of the purpose of reflection redefines reflection as a means documenting student outcomes. As teacher educators we must be able to make a clear case for reflection as an outcome above and beyond its short-term instrumental value.

### **Reflective ability, teachers' training and citizenship**

The importance of reflective thinking is usually appointed as a key factor for developing teachers' ability to improve their practices. As Dewey (1933) articulated, reflective teachers learn as they teach and are most effective when connecting learning to what is real and relevant while asking significant questions about best practices. Therefore, the essential quality of reflection is deliberate thinking about action and practice in order to improve it. Some of the best known works about reflective processes were produced by Schön (1983, 1987), who differentiated reflection-on-action from technical rationality or the application of scientific principles to practice, stating that reflection is bound up in practice, so that teachers understand and act on their situations in ways that cannot be reduced to rules or described fully by education theory. Reflective teachers are the ones that develop the capacity to think about their teaching behaviours and the contexts in which they occur. In other words, they can look back on past events; make judgements about them; and, they can alter their teaching practices and beliefs based on the needs of their students. To be unreflective, on the other hand, results in a teacher who is merely a skilled technician, i.e. one who has limited ability to make good decisions, to consider the consequences of their actions and to alter their actions.

More recent works (e.g. Ward & McCotter, 2004) stress mainly the common elements of many frameworks of reflection, pointing to the fact that reflection is always situated in practice, is cyclic in nature, and makes use of multiple perspectives, or in other words, is the tendency to reflect about problems in that practice, and to "frame and reframe" those problems over time.

There has also been much work at describing developmental or hierarchical qualities of reflection. These studies identify different levels of reflection: (1) lower levels, which are described as technical, routine and simply descriptive writing; (2) higher levels, identified by the evidence of one or more qualities mentioned before - situated, cyclic, using multiple perspectives, and consideration of morally important questions - and are often called critical reflection.

However, most common frameworks show some missing elements, namely their lack of attention to how teachers situate their thinking within the context of their practice. In fact, some frameworks are incident-based, which has the advantage of being situated in practice, but misses the ongoing, cyclic aspect of framing and reframing problems. Then again, the most significant problem to date is that existing frameworks do not address the challenge of outcomes-based education or deal seriously with student learning. They are designed to describe a process, but not designed to identify or recognize the qualities of reflection that are related to improvement of practice (Ward & McCotter, 2004).

The implementation of reflective methods during teachers' training programmes is not an easy process, one that must challenge the role of trainers from the very beginning. The work of Zeichner (1995, 1999) allows some important insights as regards the relations between trainers and student teachers, an example that can be transferred to other training situations and contexts.

While mentioning "self-study" by teacher educators as the "disciplined and systematic

inquiry into one's own teaching practice", Zeichner puts the accent on that it is important that "teaching practice" be conceived in a larger sense than face-to-face classroom instruction. Following this framework, Doecke (2004) illustrates how the conversations between student teachers have challenged the ways in which he habitually reflected on and learned from his practice, making him conscious of the ideological character of his work as a teacher educator. Such self-analysis made him interrogate the criteria used for evaluating his student teachers' lessons, in addition to his classroom commentaries. In the end, he was able to notice that his own approach to training have shifted beyond reflecting on the efficacy, or of his efforts to induct students into teaching, to a critical interrogation of the meaning of their induction.

Each trainer's "self" is a function of the networks or relationships in which he/she operates as a teacher educator, both his/hers relations with students and colleagues, and the larger structures that shape their word. Trainers must conceive their professional identity as conflicting with existing policy, including managerial attempts to define acceptable educational "outcomes", and other globalising pressures to view the world in an identical way. The issue is the way they theorise the relationship between their professional practice and the world in which they operate. The need to pay attention to the wider contexts in accordance to which our decisions as trainers are made, allows a better understanding of Doecke's question: "Does my story, despite my efforts to ground it in my professional world, remain hopelessly private, merely an expression of my subjective self?" (2004: 205).

Student teachers are constructing their professional knowledge out of completely different circumstances to those in which their trainers started teaching, and so students' knowledge cannot be the same as theirs. In most situations, trainers try to model their trainees in accordance with a certain way of talking like a teacher. Rather than propositional knowledge that might be subjected to tests of validity and reliability, students frequently encounter a certain type of rhetoric. Still, their professional knowledge should not simply be a matter of making connections between theory and practice, but a means to explore the possibilities and limitations of the teachers' standardized and socially accepted language.

Our role as teacher educators is one of inducting our students into a professional community that involves dialogue and debate, as its members collectively endeavour to understand the complexities of their professional lives. Student teachers, as well as teachers involved in any training situation, are not passively inducted into professional development, with change enacted upon them, the subjects of a discourse over which they have no control. On the contrary, they actively participate in their own making, consciously applying various frames of reference - e.g. social representations' and beliefs' systems - in order to make sense of their experiences and arrive at judgements about professional practice (Alexandre, 1995, 2004; Pajares, 1992; Pomeroy, 1993).

Given this context, it seems easy to conceive the importance of interrelate theory and practice, as a fundamental element of any reflective process. Nevertheless, what does it mean to make links between theory and practice? What is meant by reflective practice? If

practice is conceived simply as a means of testing ideas by implementing them, then this is an equally narrow version of the truth to those abstract forms of contemplation and correspondence ascribed to technical rationality. Practical-critical activity means actively intervening in the world and attempting to reform it. But trainers do not thereby free themselves from ideology in order to better understand the world through praxis; their understanding continues to be shaped by their values and beliefs.

The reflections produced by beginning teachers reinforce the fact that reaching levels of "transformative reflection" is unusual and difficult (Braun Jr & Crumpler, 2004; Ward & McCotter, 2004). We realized that we have often asked our students to reflect on the field experiences without ever discussing the qualities of good reflection, often with disappointing results. Students do not automatically know what we mean by reflection; often they assume reflection is an introspective after-the-fact description of teaching.

On the other hand, when reflection is focused on formative assessment and the process of student learning, technical questions tend to lead to ongoing reflection and broadening of perspective. Alternatively, when reflection is based on summative assessment of students learning there is little opportunity for new questions to arise. In order to reflection to be evaluated, we must overtly connect the qualities of reflection to the process of teaching and learning. It is only through this integral connection that we can prevent reflection from becoming a rote process, or seeing it eliminated altogether.

In order to develop reflection, trainers can make use of several methods, which nevertheless always mean different perspectives and pose specific limitations. Ward and McCotter (2004) refer to the following:

- (1) Action research and cases, which make use of the idea that reflection should be situated in practice;
- (2) Logbooks and journals, which emphasize the ongoing cyclic nature of meaningful reflection;
- (3) Peer interviews and conferences, which emphasize consideration of multiple perspectives.

Doecke (2004), call our attention to the use of methods such as:

- (1) Discussion groups, an attempt to create an opportunity for professional learning that might not otherwise be available to trainees as they negotiated their way through their teaching rounds;
- (2) Talking shop with one another, by which trainees demonstrate their willingness to make their emergent pedagogical reasoning public and engage in professional dialogue about their experiences;
- (3) Conversations, which show trainees consciously using language to mediate their professional learning as they repeatedly attempt to clarify their beliefs and values and the insights they have gained into their professional practice.

Finally, for Braun and Crumpler (2004), apart their reference to case studies, classroom discussion and journaling, the use of autobiography is seen as a way to encourage pre-service teachers to value their own lives and experiences as a source of knowledge about what they may expect to encounter in their own classrooms and the lives of children they



will teach. The importance of the autobiographic method is also stressed by Knowles (1988), who has argued that teacher training institutions must accommodate and use the autobiographical writing of future teachers in order to help teachers critically examine practices they might likely repeat. Still, its use can be transferred to any other training situation and context, involving more experienced teachers, who due to the richness and diversity of their professional lives call for a deeper and longer process of self-analysis of their past, one that takes into account each subject's narratives and its content, namely the expression of analogies, metaphors, examples, and dramas (Ferreira, Alexandre & Miranda, 2002).

Firstly, the use of the autobiographic method is based on the assumption that teachers teach as they were taught. Therefore, if teachers do not bring to conscious awareness previous impressions about teaching, then they are likely to teach as they were taught and, thus, ineffective teaching strategies, e.g., round-robin reading the social studies textbook, will be replicated by a beginning teacher. Secondly, as trainees should learn how to value life experiences as valid ways of developing legitimate knowledge about the world, so the early autobiographical impressions of teaching and learning can be used to counteract negative and ineffectual practices that might be learned through the power of modelling that teachers were exposed to as young students.

An essential goal of education is the development of those intellectual, moral, and social dispositions that prepare students for participation as citizens in a democratic, pluralistic society. Reaching this goal can be facilitated through the development of teachers who engage in critical reflection. Furthermore, such reflection requires considering multiple perspectives while weighting the long-term social and moral consequences of decisions. One outcome of becoming reflective for teachers is the development of self-efficacy, i.e. teachers who believe they can make a difference in the lives of their children, their schools, and their communities.

The on-going process of developing this second self is a process of restructuring the self in a continual search for meaning. The second self, in other words, is actively and continuously engaging in a process of self-discovery, which is what gives rise to self-efficacy. This on-going effort to construct an identity, reach our potential as human beings, and to make choices shaping who we are and how we relate to the world are all part of the quest for second self and a goal of having teachers engaged in reflection.

Teachers' professional development is a dialogical process (cf. Bakhtin, 1981; Doecke, 2004), involving the appropriation of what they deem to be the language and values of the subjects they teach, rather than simply a passive aping of what teachers say and do. Dialogism is not a phase through which teachers - more or less experienced, young or older - are passing on their way to becoming accomplished teachers, but a condition for their ongoing professional learning. Their professional learning will remain an ideological struggle, not simply against external threats such as "outcomes ideology", but an internal struggle involving continuous scrutiny of their existing knowledge and values and a heightened sense of the way their words sparkle with ideology.

Teachers and students, as any other citizens, are immersed in ideology. Their beliefs and 129 ■

values are crucially bound up with their daily activities, even when what they do might not match what they believe they are doing. The professional discourse that trainers offer teachers during training also sparkles with ideology, reflecting a contradiction between what "is" and what "ought" to be, just as the so frequently group discussions among teachers are driven by a strong utopian impulse.

Trainers need to conceive the relationship between theory and practice within the context of their ongoing commitment to education reform, not in terms of a correspondence between their ideas and an "objective" reality that supposedly exists apart from the social world in which they are actors.

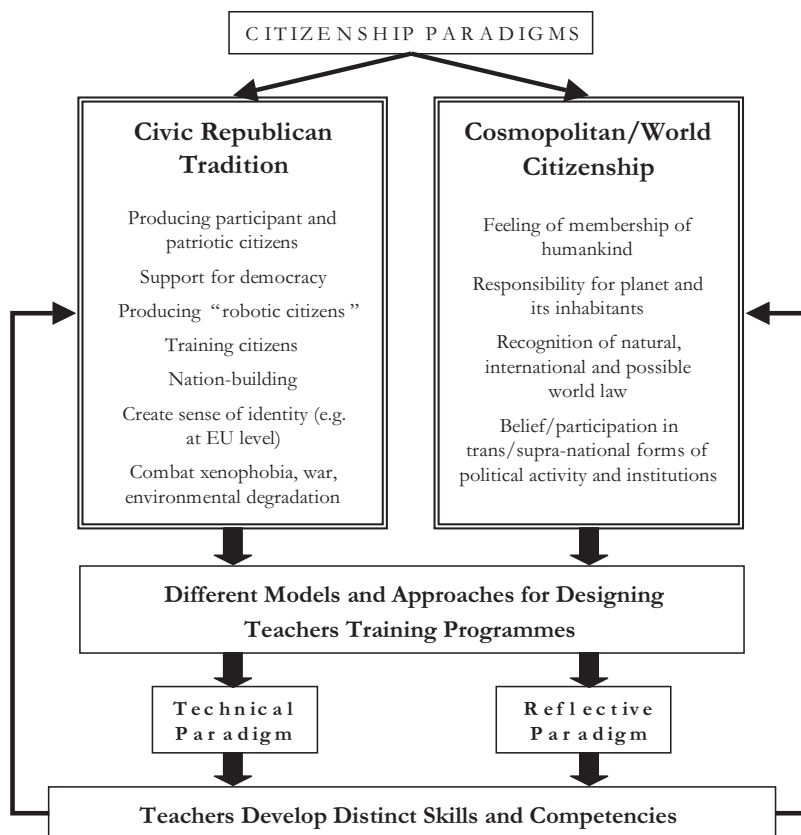


Fig. 1.2 - Interdependence between citizenship and teachers' training.

The two possible paths that we have tried to define as regards the philosophy of teachers' training programmes, have an important impact in the way through which both environmental and citizenship education are developed in schools. The schema presented



in fig. 1.2 is an attempt to summarize the links between two different models of conceiving teachers' training, and the way they can translate and lead to distinct views and meanings of citizenship, which were defined taking into account the guiding principles reviewed by Heater (2002). In fact, most training programmes in existence will certainly be situated in between those two extreme and conflicting paradigms.

The standards-based movement around which many teachers' training reforms are now being established, supposes that once teachers develop certain observable competencies, so an immediate improvement of their practices will occur as they become "good" teachers. Competencies are generally conceived of as an integrated body of knowledge, skills and attitudes. As such, the technical paradigm seems to forget that they only represent a potential for behaviour, and not the behaviour itself. It will depend on the circumstances whether the competencies are really put into practice, i.e. expressed in teachers' observable practices.

Actually, it does not seem possible to strictly mandate a definition of "good" teaching without keeping it from evolving. Teaching as a culture of thoughts, understandings, and moral and ethical responsibilities, and as a form of knowing, cannot be written into policy (Delandshere and Petrosky, 2004: 8). Active engagement in understanding teaching and learning is now being undermined and atomized by the requirement or pressure to implement uniform standards.

The technical rational approach can be transformed in a kind of "no choice" and "inevitability" ideology, which is quickly developing on many countries and leading to a passive implementation of standards-based curricula and assessment. This is one of the major teacher education's reform contradictions. Although it emphasizes problem-solving, critical thinking, inquiry, and students' active participation in teaching and learning, training practices remain entrenched in deterministic perspectives where teaching and learning are pre-specified and handed down to teacher educators and teachers for simple implementation, or execution. But, they will also result in a devaluation of important aspects of teaching, such as theoretical understandings of education, ethical commitments and political engagement.

From this perspective the current reform movement may depoliticize and take away culture from education by further transforming teachers into professional bureaucrats who execute teaching rather than construct and transform it to address social problems as they emerge. The act of teaching is not neutral, and for that reason it is unsurprisingly a political act: either it serves to reproduce the socio-political order by playing into its politics of inclusion and exclusion, or it intends to be transformative by questioning these politics, encouraging greater participation in learning and in understanding the world. Teachers who are trained to conceive their work as implementing a predefined political will are not in a position to be transformative or to freely engage politically in redefining their work. This is precisely what reflective approaches intend to accomplish.

## 4. CONCLUSIONS

The increasing prevalence of standards high-stakes testing, and outcomes assessment obscure the value of reflection. In the field of teachers' training, the use of standards means a fundamental shift from an input to an output model of evaluation. Beyond the disadvantage of academic standards leading to standardization of teaching, and the danger of relying too heavily on standardized tests as the sole measure of mastery, there is a risk that the value of teacher reflection will be diminished and overwhelmed by standards. We want teachers to think about the moral enterprise of teaching and what is "taken-for-granted". Unfortunately, standards are often closing the door on the need to ask question about the curriculum, questions that may raise those moral concerns. Further, the process of dialogue and questioning that is at the heart of reflection is often perceived as conflicting with the "coverage" mentality of a standardized environment (Ketter & Pool, 2001).

Regarding the basic question "what are the essential qualities of a good teacher?", one can clearly affirm that it cannot be answered in a simple way, and that a list of competencies is in any case inadequate to answer it. We should not forget that a good teacher will not always show good teaching; although someone may have excellent competencies, the right beliefs, and an inspirational self and mission, the level of the environment may put serious limits on the teacher's behavior (Zeichner & Gore, 1990).

Instead of trying to observe lists of competencies, teacher's training must rely on reflection, not as an abstract process, one without a specific object and subject, but a process focused on core reflection about what should be the core qualities of a teacher (Korthagen, 2004). Focusing on core reflection during teacher training can also make teachers more aware of the core qualities of students at school, so that they are better able to direct them in making use of their own core qualities, at school and throughout the rest of their lives.

Such goals are clearly linked with the ones of both environmental and citizenship education, in the sense that education should aim to develop great human beings, who are valuable contributors to society. The qualities that stand out in those who we expect to made significant contributions to society are synthesised around what we can define as a good citizen: one with a strong sense of self-worth, deep feelings of love and respect for all people, and an insatiable hunger for truth and knowledge. Indeed, these qualities are fundamental to accomplish the goals defined under the framework of environmental and citizenship education.

As Stoddard (1991) points out, it is vital that those who are responsible for educational reforms become aware of the importance of developing such qualities in people, so that our actions as educators allow us to really concentrate our efforts "on human development - maximum individual achievement - instead of curriculum development with its twin brothers: minimum competence and standardized achievement" (p. 222). The topic that we touch on here is one of the pedagogical goals of identity development in children (Korthagen et al., 2001).

Identity is one of the key aspects of citizenship. Therefore, the development of a sense of identity makes even more important for teachers to examine the core levels mentioned before - in themselves and in children - and the ways these affect other levels of each individual's actions, attitudes and values. On the other hand, if training is intended to produce change, than its success may ultimately be a question of raising awareness, among both teachers and teacher educators, of the interaction between all levels of change - whether in the student, the teacher, or the educator.

In particular, we feel it is important for teachers to learn how they can get in touch with their core qualities, and how they can stimulate these qualities in their students. This will lead to a deeper involvement in the learning process among teachers as well as students. It is precisely this involvement that is in danger of being lost when technical, instrumental approach to competence is employed.

## References

- Alexandre, F. (1995). *Ciência académica e saber do professor: Representações de ciência e do seu ensino na educação geográfica*. Caparica: FCT/UNL.
- Alexandre, F. (2004). Assessing teachers' practices through standards and the conflict between rational knowledge and beliefs: The case of Portuguese Geography initial teacher training. Paper to the 30th IGU International Congress. Glasgow.
- Bakhtin, M. M. (1981). In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas (C. Emerson & M. Holquist, Trans.).
- Braun, J. A., & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59-75.
- Bull, B. (2000). National standards in local context: A philosophical and policy analysis. In B. A. Jones (Ed.), *Educational leadership: Policy dimensions in the 21st century*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Delandshere, G., & Petrosky, A. (2001). Framing teaching and teachers? National Board English language arts certification in the US. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1 (pp. 115-133). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Delandshere, G., & Petrosky, A. (2004). Political rationales and ideological stances of the standards-based reform of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 1-15.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Doecke, B. (2004). Professional identity and educational reform: Confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 203-215.
- European Commission (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
- Feiman, S. (1983). *Learning to teach*. Occasional Paper, 64. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

- Ferreira, M., Alexandre, F. & Miranda, B. (2002). Preparing teachers for education for citizenship: The role of reflective seminars. In T. Ambrósio (Ed.), *Anais educação e desenvolvimento* (pp. 411-428). Caparica: UIED-FCT/UNL.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Heater, D. (2002). *What is citizenship?*. Cambridge: Polity Press.
- Ketter, J., & Pool, J. (2001). Exploring the impact of a high-stakes direct writing assessment in two high school classrooms. *Research in the Teaching of English*, 35, 344-393.
- Knowles, J. G. (1988). A beginning teacher's experience: Reflections on becoming a teacher. *Language Arts*, 65(7), 702-712.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laffitte, R. M. (1994). *Rendimiento de cuentas y evaluación*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Oliver, M. F. (2004). *Formació i actualització en la funció pedagògica*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 361-369.
- Pomeroy, D. (1993). *Belief into practice: An exploration of linkage between elementary teacher's beliefs about the nature of science and their classroom practice*. Michigan: U.M.I. Dissertation Services.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoddard, L. (1991). The three dimensions of human greatness: A framework for redesigning education. In R. Miller (Ed.), *New directions in education* (pp. 219-232). Brandon, Vermont: Holistic Education Press.
- Thematic Network Teacher Education in Europe. TNTEE (2000). *Synthesis SIGMA Pilot Project - Report for 1996-1999*. Available: [http://tntee.umu.se/archive/sigma\\_pp/sigma\\_pr\\_en.html](http://tntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_en.html).
- Ward, J. R., & McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257.
- Wilke, R. J., Peyton, R. B., & Hungerford, H. R. (1987). *Strategies for the Training of Teachers in Environmental Education*. Paris: UNESCO. Division of Science, Technical and Environmental Education.

- Zeichner, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 11-24). London: Falmer Press.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.



# Emerging Models of Teacher Training: the case of Portugal

Manuela Ferreira  
Fernando Alexandre  
Branca Miranda

## 1. POLITICAL/NATIONAL CONTEXTS FOR CHANGES

The structural reforms of geography teacher training in Portugal have been justified by the global evolution of the educational system and took into account: (1) the political will to extend the period of compulsory schooling, which now covers the whole of lower secondary education, but will soon cover upper secondary education as well; (2) the inclusion of a growing proportion of pupils, whose composition become socially, ethnically and culturally diversified; (3) the rising 'massification' of higher education, which led to measures that have altered the branches of study, as well as the types of courses on offer, namely on Higher Schools of Education and private universities.

Nevertheless, the number of students is now decreasing in both lower and upper secondary education (data from 2002/2003 point to a reduction of -2.6% and -5.0% respectively), which are precisely the school levels for which geography is an important curriculum subject. Thus, the evolution of schools' demographic indicators is already causing a surplus in the whole supply of teachers for many curricular subjects and will surely affect geography teachers in a similar way. As a response to such conditions major policy changes were recently introduced in what concerns recruitment methods, which make difficult for new qualified teachers to apply for a school place and secure permanent tenure.

Until mid 80s training was predominantly school based for all disciplines, although new forms of concurrent provision began also to be offered to prospective teachers in lower secondary education from 1971 and 1980 onwards respectively. Such training was first given in the new educational training courses ('ramos de formação educacional') of the science faculties, and was later on extended to the art's faculties, where geography is integrated.

Changes in society and the obligation of policy-makers to adapt education to new demands seem unavoidable. How far these demands have an impact on the content of teacher training is therefore a question of utmost importance. Education authorities have tended to increase regulation of initial teacher training as part of tertiary-level educational provision. The reason for this trend may well be the desire for more uniform patterns of training, so that it corresponds to national and international quality standards.

## 2. NEW MODELS FOR TEACHER EDUCATION SPELLED OUT

Geography initial teacher training is organised around different institutional models: (1) independent geography and education departments attached to universities, in which the former provide students with specific academic training in geography, and the latter assure both the theoretical and practical part of training devoted to teaching as such; (2) university departments with specific academic training in geography that also provide professionally oriented teacher training; (3) the Portuguese Distance Education University (Universidade Aberta), which offered geography in-service training and plans to provide geography initial training at distance.

These institutional arrangements put forward either a 'concurrent model' of teacher training, hence made available from the outset of tertiary education (involving a programme which combines general education in geography with theoretical and professional teacher training), or a 'consecutive model' (involving general education in order to obtain a degree in geography, followed at or near the end of this period of study by a programme of initial professional training that may still contain some general education courses). In both cases, the teacher's training process ends with an 'on-the-job' qualifying phase, which is compulsory for all students who want to be considered as qualified teachers. Although the concurrent model is still dominant, the consecutive model is getting more common. In general terms, training lasts between five and six years.

Therefore, as regards the content of geography teachers' initial training, two main components are to be considered: (a) general training devoted to provide trainees with a thorough knowledge of geography; (b) professional training corresponding to the theory and practice of teaching, which includes both courses in various educational subjects - e.g. sociology of education, psychology, teaching methods, school management and administration, and in some cases ICT - and the 'on-the-job' phase mentioned before. Support offered during this last phase is multidimensional and displays three core dimensions: training, concern with the working environment and concern with monitoring and evaluation.

In the field of distance education, Universidade Aberta intends to put into practice an initial teacher training model that will develop the interaction among students and between students and their tutors, will develop students' skills and allow the implementation of different types of assessment resources. Such On-line distance education model will allow geography initial teacher training candidates to compare their experiences in different environmental, economic, political and cultural contexts, and to develop collaborative work changing geographical information and data.

## 3. ROLE OF SCHOOLS AS PARTNERS

The nature of the training programme is the responsibility of initial teacher training institutions. Schools are seen as key partners in the process of initial teacher training,



simply because they ensure the necessary conditions for the implementation of the 'on-the-job' phase. Although it is organised in close cooperation with the institution at which the teachers concerned are being trained, no specific or formal protocols are usually signed between the two parties. Universities then try to find either schools that might be interested in a collaborative work, or schools that seem to be able to make available both a teacher's tutor and a suitable timetable for the trainee. As soon as each school accepts the role of supervising the trainee teacher's activity, it becomes what is defined as a 'training centre', which must for that matter be also officially endorsed by the central education authority. Given this context, schools are in fact minor 'utilitarian' partners, with a very limited autonomy regarding the control of training itself, once their intervention in the process's overall design is quite reduced: its philosophy, structure, content and assessment criteria are always and prior defined at university level. Even so, many schools still seem to be interested in being involved in teacher training, mainly because the activities developed by the trainees have an unquestionable impact in every school's life and are perceived as a way to restore some lost liveliness.

## 4. MENTORING ARRANGEMENTS

The final 'on-the-job' qualifying phase is defined as a period of transition between the initial training of teachers and their entry into professional life as fully-fledged teachers. Trainee teachers spend a significant amount of time in a real working environment (a school) in which they carry out wholly or partially the tasks incumbent on fully qualified teachers.

Support is offered to them as regards assistance with all tasks related to teaching as such (e.g. planning of lessons, class management, pupil assessment), as well as with other activities more focused on human relations. These are organised to encourage candidate teachers to take part in the life of the school to which they have been assigned (e.g. relations with parents, knowledge of school management). Teachers are observed during their work in the classroom to help them overcome their difficulties and formally assess their progress, a process intended to provide prospective teachers with a practical insight into their future profession.

Arrangements for this kind of support mobilise a tutor who is called 'orientador', who plays a crucial part in supervising prospective teachers, he/she being directly responsible for the trainee teacher throughout this phase, although supervised by teachers at the training institution. Tutors are fully qualified in-service teachers on the school staff and might have achieved a significant level of seniority in their profession. They are appointed by the school following a recommendation from the group of teachers responsible for the school's geography teaching.

During the final 'on-the-job' qualifying phase, candidate teachers are regarded as professionals and, as a result, are generally expected to undertake the same activities as their fully qualified colleagues, even though their responsibilities vis-à-vis the class(es) with

which they are entrusted may be different. The tutor may assume joint responsibility for it and supervise or assist candidates with their work in class throughout the entire period or just a part of the final qualifying phase.

Though only rarely have tutors had to undergo special training for the role they perform, some training institutions organise an annual plan of seminars and workshops specially designed to give support and help them in their activity. The incentives offered to tutors relate to the teaching workload, and are of an economic nature.

## 5. TEACHING AND LEARNING STRATEGIES

The theoretical dimension of training, which comes together in both its general and professional components, is usually based on courses delivered to students as lectures. This approach, which is a sign of a break between theory/discourse and practice, ends up leading trainers to identify a major contradiction between the strategies in which they are involved as learners, and the ones they are urged to adopt as teachers. This seems to result from a substantial autonomy granted to training institutions, where still flourishes an 'academic' view of teacher training, founded on a technical-rationality model that does not raise doubts about the status of disciplinary knowledge, and also assumes that theoretical knowledge must be the starting point for practice.

The strategies followed during the 'on-the-job' phase are more diversified. Over and above the professional activities that teachers have to carry out, this phase generally includes more theoretical training (educational concepts and teaching methods in the strict sense). The trainees may be obliged to attend a range of training sessions (e.g. conferences, seminars, workshops) the content of which is concerned with various aspects of the teaching profession, and/or to prepare reports so as to satisfy the evaluation criteria at the end of this phase. In general, these training sessions are organised flexibly enough to match the changing needs experienced by teachers throughout the final qualifying phase. On its completion, teachers often have to write self-assessment reports stressing the outcomes of their training, which constitute an important part of the evaluation process.

The relative share of professional training (theoretical and practical teacher training) in training as a whole varies slightly from one institution to the next. All the same, in the institutions that organise initial teacher training according to the 'consecutive model', the proportion of professional training is always higher than in the ones that give preference to the 'concurrent model'.

## 6. ASSESSMENT MATTERS

There is no national system for the accreditation of initial training programmes, or a compulsory list of standards to which trainees have to comply with. Given their autonomy, each training institution is ultimately responsible for evaluating candidates. They all issue

documents regulating the training process to some extent, with a view to providing a minimum level of homogeneity in teachers' qualifications. Their degree of detail varies considerably. The skills thus defined are clearly within the limits of subject-oriented knowledge or teaching ability in the strict sense. Only a few cases point to a list of desirable attitudes on the part of teachers, such as social skills in the classroom, in contacts with parents, or willingness to participate in the school's activities.

As a result, skills related to management and administration, the integration of pupils with special needs, the work with multicultural groups and behavioural management, are almost absent. Regarding initial training in ICT, as it became compulsory for all future teachers since the start of 2001/02 school year, so institutions will therefore be obliged to provide it and consider it in their assessment process.

Trainees are evaluated in accordance with a quantitative scale (0 to 20). Above 10, the scale is usually divided in intervals, which summarise different levels of performance by the teacher. Tutors who have observed prospective teachers throughout the 'on-the-job' phase are generally required to take part in the evaluation process. In general, they issue a proposal regarding each trainee evaluation, then justifying and demonstrating how he/she complies with the set of evaluation criteria already defined by the training institution.

In reality, responsibilities are often shared between training institutions, tutors and schools, i.e. between those who issue reports on the progress of candidates and/or the difficulties they encounter, and those who form a final positive or negative judgement of the entire final 'on-the-job' qualifying phase. The results ought to be sent to the education central authority, which recognises the new teacher's qualifications, required for entry to the teaching profession.

## 7. TEACHER RECRUITMENT AND RETENTION

Access to initial teacher training may be defined as an open system, as admission is subject solely to obtaining an upper secondary school leaving certificate and taking a general tertiary education entrance examination. The number of places may be limited because it is centrally planned or determined at institutional level. After admission into a university, access to initial teacher training itself may normally be restricted at either one or two moments in training, depending on whether it is provided in accordance with the 'concurrent' or 'consecutive' model.

In the concurrent model, there is only one moment of access. By contrast, in the consecutive model, there are two such moments. The first corresponds to access to the phase of 'general education', which is normally associated with access to university-level courses and not to teacher training as such. The second corresponds to access to the second phase (professional training) of the consecutive model, which may be subject to conditions different from those of the first. At the end of the 'on-the-job' phase, retention rates are very low and can even be considered irrelevant.

Central planning is increasingly occurring as a way of regulating the supply and demand

for qualified teachers. As teachers are trained at university level in geography alone, they are normally qualified to teach at both lower and upper secondary levels. Fully qualified teachers are selected for admission to the profession on completion of training. Following successful performance, they are appointed to a post and acquire 'provisional' or temporary status prior to securing permanent tenure, a process which given the actual surplus of teachers can take several years.

## 8. SUMMARY INCLUDING ISSUES FACED

The information presented in this paper resulted from interviews made to responsables for geography initial teacher training at the universities of Lisbon (Faculty of Arts and Faculty of Social and Human Sciences), Oporto (Faculty of Arts) and Coimbra (Faculty of Arts), as well as from reports published by the Eurydice European Unit (docs. available on [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)). Regarding the Portuguese conditions, it seems important to emphasize the following:

1. It is highly likely that reforms in the years ahead will affect the actual structure of geography courses, due to changes that will happen in Higher Education because of the joint declarations of European education ministers at Bologna (1999), and its follow-up in Prague (2001). On the other hand, they will almost certainly be concerned with course content, and place emphasis on the acquisition of specific skills;
2. Reforms in Portugal are geared to making some form of specifically professional training compulsory and/or to increasing the share of professional training within training as a whole; yet, it seems that training has clearly been transferred to a university setting, subsequently enhancing an academic dimension, which might come to assume greater importance than professional training as such. This trend is partly attributable to traditional values associated with a university education, but also to the considerable autonomy granted to institutions with university status.

Whether or not to limit the number of places of entry to initial training is a matter for the public authorities. Their decision may be determined by financial considerations and the enrolment capacity of institutions, as well as by planning policies to regulate the supply of and demand for teachers. The analysis clearly indicates that Portugal, facing an obvious surplus of teachers, has decided to limit the number of places available for initial training and, more generally, for tertiary education. A decision that is already affecting candidates to different fields of knowledge and is going to have an effect on geography teachers supply as well.

uied



Comunicação apresentada no XVII Colóquio ADME-Europa, Novembro de 2004, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

# A Formação de Professores de Enfermagem - Um Contributo para a Avaliação das Práticas de Formação

Maria de Lourdes de Magalhães Oliveira

## RESUMO

Apresentamos um estudo exploratório, que pretende caracterizar a formação dos professores do ensino superior politécnico de enfermagem na vertente "mudança" das práticas de formação. A pertinência desta problemática prende-se com a necessidade de conhecimento de como a formação conduz ao desenvolvimento de competências científicas e à mudança das práticas.

O estudo desenvolveu-se em sete (7) escolas superiores de enfermagem do país com a participação de sessenta e quatro (64) professores. Os resultados obtidos nesta investigação, permitem concluir que os professores atribuem grande importância à formação, embora os constrangimentos sejam relevantes, nomeadamente ao nível da falta de tempo e demasiadas actividades a desenvolver. A presente investigação tem como objectivos:

- Compreender se a formação constitui uma prioridade e que importância lhe atribuem os professores de enfermagem;
- Avaliar a que tipo de mudança conduz a formação dos professores de enfermagem;
- Identificar constrangimentos e limitações vivenciados pelos professores de enfermagem na "vertente formação" e como interferem na mudança das práticas;

Palavras - chave - Competência, Educação em Enfermagem, Formação, Inovação, Investigação, Mudança e Tempo.

## 1. INTRODUÇÃO

A rápida evolução tecnológica com que nos temos vindo a confrontar nas últimas décadas implica grandes mudanças nas instituições de ensino, bem como das representações para a construção de uma Europa mais democrática e humanizada. Esta evolução tem provocado mudanças profundas de paradigma, tanto ao nível do ensino como das próprias organizações. A relevância que estes domínios merecem, implica que a formação dada aos docentes os prepare cientificamente para a complexa actividade a que são chamados a

desempenhar, dotando-os de mais conhecimentos, de saberes e de competências. Na linha de pensamento de Perrenoud (2002), "a competência constrói-se e nasce da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos, ferramentas e saberes-fazer" (p. 66). A formação de professores é, de facto, uma ferramenta indispensável à mudança de estruturas das instituições de ensino. A formação em enfermagem constitui hoje um campo vastíssimo e privilegiado de estudo. Não pode, assim o entendemos, o professor, isolar-se deixando-se ultrapassar pela mudança, "correndo o risco de anacronia e "ineficácia" profissional pela ausência da formação. O trabalho que apresentamos está alicerçado num enquadramento teórico, em que através de uma pesquisa bibliográfica contextualizámos a problemática em estudo.

## 2. DO CONTEXTO HISTÓRICO À REALIDADE ACTUAL

A formação de professores de enfermagem é uma área que se orienta cada vez mais para a aquisição de conhecimentos e de competências essenciais ao exercício profissional, não podendo subtrair-se ao contexto sócio-cultural e político, nem mesmo às contingências da escola e do currículo. Sejam quais forem as características, a estrutura e a gestão, a escola tem uma influência decisiva, não só no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, mas também na formação dos professores (Alarcão, 1996). Como membro da sociedade de que fazemos parte sentimos vivamente estes desafios e temos consciência da responsabilidade que nos cabe para o desenvolvimento do SABER exigindo de nós uma actualização permanente à mudança.

Aprender é uma forma de mudar a relação com o meio envolvente. A amplitude dessa mudança é, em grande parte, determinada pelo grau de exigência que o professor enfrenta nas situações críticas e pela novidade que o ajudará a enfrentar com sucesso os novos desafios da educação. O Ensino Superior Politécnico visa uma sólida formação cultural e técnica de nível superior e uma capacidade de inovação e análise crítica.

Após a integração do Ensino de Enfermagem no Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei nº 480/88) e mais recentemente com a criação do Curso de Licenciatura em Enfermagem (Portaria nº 799-D/99, verificou-se uma mudança de paradigma na educação em Enfermagem e na própria formação dos docentes, embora não tanto quanto seria desejável. No entanto, o envolvimento dos docentes na investigação é uma realidade bem notável nos nossos dias. De facto, hoje, o professor deveria aprender rapidamente a considerar estes aspectos, analisá-los, a falar deles e a pedir ajuda em situações mais complexas (Perrenoud, 2001, 2002). Retomando a ideia do autor, o professor é uma pessoa e um profissional não totalmente completo, mas em desenvolvimento e a sua construção depende, pois, da capacidade de evolução e do meio envolvente a que se encontra exposto no decurso do processo de formação e de trabalho. O conhecimento cognitivo quanto mais elevado for, maior será a sua capacidade de intervir a níveis mais complexos (Simões, citado por Caetano, 2001).



Enquanto formadora temos, também, responsabilidades acrescidas na mudança de paradigma da formação e no investimento cada vez maior numa aprendizagem reflexiva. Os professores poderão encontrar os meios de enriquecimento profissional, numa esfera de maior domínio e controlo dos saberes, que lhes permitirá desenvolver a sua acção formativa em moldes de competências científicas, técnicas e relacionais.

### 3. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

As mudanças aceleradas da sociedade XXI arrastam consigo necessidades de (re) adaptação aos sistemas de ensino que lhes estão ancorados e apelam a uma nova filosofia das instituições. A ideia de continuidade da formação ao longo da vida exige do professor uma abertura constante ao mundo do saber a fim de responder eficazmente às actuais exigências do ensino. Do ponto de vista de Cró (1998), será bom professor, aquele que desenvolver determinadas competências. Mas, as competências do professor não se limitam apenas ao "saber-fazer", incluem, também, conhecimentos e atitudes (Estrela, 1990). O mais importante não é que os professores possuam destrezas ou competências, mas sejam sujeitos intelectuais e capazes de seleccionar e decidir quais as competências mais adequadas em cada situação (García, 1999).

Perrenoud (1997), autor de referência nas Ciências da Educação define competência como "uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas não se limitando a eles" (p. 32). Deste ponto de vista, poder-se-á deduzir que a competência implica a passagem para a acção de um conjunto de recursos cognitivos que incluem conhecimentos construídos ao longo do tempo, através da experiência e da formação. O desenvolvimento de competências ocorre nos vários contextos de vida das pessoas: na família, na escola, no trabalho e na sociedade.

Em Gillet (1998) encontramos o conceito de competência em educação enquadrado numa trilogia: saberes, saberes fazer e saber estar com, afastando-se, assim, dos conceitos de aptidão e atitude. Neste sentido, o conceito de competência estabiliza-se sobre três aspectos:

- . a competência reenvia para um conjunto, um sistema e uma rede de conhecimentos e de saberes;
- . a competência orienta-se para a acção e tem uma finalidade operatória;
- . a competência operacionaliza-se na acção.

Para Le Boterf (1998) a competência é essencialmente um "saber agir", responsável e validado que se baseia em "saber mobilizar", "saber integrar" e "saber transferir" recursos diversos como conhecimentos, capacidades e atitudes. Neste contexto, torna-se indispensável ter em consideração a dimensão sócio-cultural, na medida em que o sujeito se orienta por um sistema de valores e de modelos socialmente partilhados. Na perspectiva de Turkal (1998), a dinâmica de construção de competências deve ser entendida a partir de

uma articulação entre as aprendizagens adquiridas formalmente, cursos de formação e o percurso existencial do sujeito. Na linha de pensamento de Dominicé (1998:55) esta "articulação constitui uma ligação circular e a sua construção um processo onde a temporalidade é singular". De acordo com estas teses, poder-se-á admitir que a competência engloba um conjunto de características pessoais, formado a partir de conhecimentos, capacidades e atitudes, que conduzem ao desempenho de actividades em determinados ambientes de trabalho e em áreas em que cada um se movimenta.

Ao considerar a educação como um todo, a utilização de competências é fundamental no desenvolvimento pessoal. Segundo Collière (1989), o campo de competência na enfermagem baseia-se nos cuidados de manutenção da vida com base em tudo o que permite a alguém continuar a viver com qualidade. Ao abordar as competências em educação pretende-se chamar à atenção dos professores para o papel importante que elas representam na sua actividade docente e reflectir até que ponto cada um de nós é um professor reflexivo e enquadra conceptualmente a dimensão construtivista na formação de estudantes, ou seja, ensina a pensar a constelação de competências comunicacionais (Queirós et al, 2000).

## 4. TIPO DE ESTUDO

Apresentamos um estudo exploratório de carácter transversal, descritivo e compreensivo. O estudo centrou-se na recolha e interpretação de dados recolhidos junto de sessenta e quatro (64) professores adjuntos de escolas superiores de enfermagem. Assim, analisaremos as opiniões de um grupo de professores de enfermagem com características semelhantes e com a mesma categoria profissional (professores adjuntos), em três níveis: factores motivadores de formação; factores limitativos de formação e concepção de competências.

## 5. SELECÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE

Seleccionamos sete (7) escolas superiores de enfermagem das vinte e cinco (25) existentes no país de ensino oficial público, incluindo Regiões Autónomas dos Açores e Madeira, que constituem o nosso universo de trabalho, estabelecendo os seguintes critérios:

- . as escolas deveriam ser todas do ensino oficial público;
- . terem um número significativo de professores;
- . estarem geograficamente situadas em distritos de fácil acesso à formação.

Deste modo, optámos por escolher a nível nacional duas no Norte do país (2), uma no Centro (1), uma no Sul (1) e duas nas Regiões Autónomas dos Açores e Madeira (2). Das

quatro (4) escolas oficiais públicas da zona de Lisboa eliminámos aquela a que pertencemos, das três últimas (3) sorteámos uma (1), obtendo assim as sete escolas (7) constituintes da amostra.

## 6. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

A utilização de diversas técnicas de recolha de informação possibilita, segundo Costa (1986), o acesso às múltiplas dimensões do social, permitindo uma confrontação recíproca da informação e uma análise integrada da mesma. Neste estudo optámos por uma abordagem múltipla, que inclui uma fase exploratória do trabalho extensivo - o inquérito por questionário e entrevista recolhendo dados de natureza quantitativa e qualitativa.

## 7. TRATAMENTO DOS DADOS

As técnicas de tratamento são, segundo Carmo (1998:175) "procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis e susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa". Neste estudo recorremos à análise de conteúdo para tratar os dados obtidos através de questões abertas, considerando que esta técnica se enquadra, também, de forma adequada aos objectivos que pretendíamos atingir, bem como ao tipo de abordagem metodológica para este estudo, que segundo Vala (1986) e a Bardin (1991) é particularmente útil quer na fase de pré-inquérito, quer na análise de questões abertas do questionário e da entrevista.

Apesar da enfermagem ter sido durante muitos anos uma profissão predominantemente feminina, hoje o mesmo não se verifica, mesmo na docência como mostra o Quadro 1. Em sessenta e quatro (64) professores, vinte e três (23) são do sexo masculino para quarenta e um (41) do sexo feminino. Face à idade, a média é de quarenta e um (41) anos, quinze (15) professores são do sexo feminino e doze (12) do sexo masculino e têm entre quarenta e quarenta e quatro anos de idade. Poder-se-á concluir que vinte e sete (27) professores têm uma vasta experiência de vida o que é considerada importante na área do ensino.

QUADRO 1 - Idade e sexo dos professores adjuntos.

SEXO GRUPO ETÁRIO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
30 - 34	1	1.56	4	6.25	5	7.81
35 - 39	5	7.81	4	6.25	9	14.06
40 - 44	12	18.75	15	23.43	27	42.18
45 - 49	5	7.81	9	14.10	13	21.87
50 - 54	-	-	5	7.81	5	7.81
55 - 59	-	-	4	6.25	4	6.25
TOTAL	23	35.93	41	64.04	64	100.0

—

X = 41 ano

S = 5.5 anos

Mo = 40 anos

### Factores motivadores de formação

A relevância da motivação dos professores tem sido evidenciada como factor determinante para a aprendizagem do estudante. Para Jesus (2000), a motivação do professor está ainda directamente relacionada com o seu próprio envolvimento, desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização pessoal e profissional. Segundo Tardif (2002:36), a "relação dos professores com os saberes não se reduz a uma formação de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas a sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações". Seguindo este fio condutor, poder-se-á admitir o saber docente como um saber plural, uma vez que é constituído por um conjunto de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares e curriculares. Os professores referem como factores motivadores de formação a exigência pelo saber, a intervenção de grupos de colegas em formação e razões de prosseguimento na formação, como mostra o Quadro 2.

### Factores limitativos de formação

É fundamental tomar consciência de que o papel da escola e dos métodos de ensino devem acompanhar a mudança de paradigma da formação de professores. A preocupação dos professores e das escolas prende-se, naturalmente com as consequências da formação que

decorre da publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Lei 60/93). Fernandes (2000) chama à atenção para a forma como algumas iniciativas de mudança têm sido lançadas, muitas vezes isoladamente e sem implicar os próprios professores e os estudantes. É preciso mudar a nossa forma de estar na docência e isto requer maior investimento na investigação, sem a qual "não é possível, hoje, ensinar" (Ambrósio, 2003). No Quadro 3 são apontados alguns factores limitativos de formação, destacando-se, nomeadamente, a indisponibilidade por motivos organizacionais e pessoais, a inflexibilidade de horários e turmas demasiado numerosas.

QUADRO 2 - Factores motivadores de formação

UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Exigência em saber mais	* Desenvolvimento de novos saberes	40
	*Aprofundamento de novas metodologias	38
	* Interesse pela docência	35
	* Desejo em progredir na carreira	25
SUB -TOTAL		138
Intervenção de grupos	* Inter-relação com grupo de colegas em formação	29
	* Os bons resultados dos estudantes	22
	* O contacto com outros colegas do ensino	18
SUB -TOTAL		69
Razões de prosseguimento na formação	* Interesse por temáticas aliciantes	30
	* Exigência em assumir novos projectos	31
	* Gosto pela investigação	29
	* Facilidade de acesso à formação	15
SUB -TOTAL		105
TOTAL		312

QUADRO 3 - Factores limitativos de formação.

UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Indisponibilidade por motivos organizacionais	* Inflexibilidade de horários	30
	* Turmas com muitos alunos	22
	* Dificuldade em dispensa de serviço	19
	* Incompatibilidade com o horário de trabalho	18
	* Indisponibilidade para doutoramento por excesso de trabalho escolar	17
	* Demasiadas actividades a desenvolver na escola	17
SUB -TOTAL		123
Indisponibilidade por motivos pessoais	* Demasiado cansaço por sobreposição de cursos	20
	* Distância do local de formação	20
	* Falta de energia para fazer vida de estudante	18
	* Incapacidade intelectual por excesso de trabalho	18
	* Períodos longos de acompanhamento de estudantes no ensino clínico	16
	* Dificuldade em conciliar vida familiar e profissional	14
SUIB - TOTAL		106
TOTAL		229

### Concepção de competências

Perrenoud (2002), chama à atenção para as competências ligadas à actividade docente como a gestão, a organização de horários, a utilização de espaços, entre outros; competências identificadas nas respostas dos estudantes e que implicam conhecimento e observação e competências ligadas às disciplinas que lecciona.

O autor acima citado insiste na necessidade de se investir no desenvolvimento e na construção de novas competências. Perrenoud defende, ainda, que é preciso desenvolver investigação para compreender melhor as competências que se encontram intrinsecamente articuladas com o processo de formação e como se poderão operacionalizar na actividade profissional do professor.

Para Cró (1998) vale a pena apostar na formação com base nas competências, indispensáveis à aprendizagem da autonomia pessoal e profissional e à interiorização das responsabilidades inerentes às actividades dos professores. Aliás, Rogiers (2000) defende, também, que ser competente é mobilizar conhecimentos e saberes e, sobretudo saber adequá-los à prática.

No Quadro 6 salientam-se as competências realçadas pelos participantes no estudo, nomeadamente as competências de natureza pedagógica e clínica.

QUADRO 6 - Concepção de competências.

UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTO		
	E1	E2	E3
interação com o saber	* Competências de natureza: - pedagógica - clínica * Domínio de conhecimentos * O professor só pode leccionar se domina a sua área científica * Um “expert” na sua área científica	* Competência do ponto de vista: - pedagógico - clínico * O professor deve ser “perito” ao nível: - da docência - da prática clínica	* Competências de nível: - pedagógico - cognitivo - relacional * Competente na sua área científica e nas disciplinas que lecciona * Possuidor de um corpo de conhecimentos
Expressão prática do ensino	* Actividades compatíveis com o nível de formação * Maior formação implica competências de elevada categoria * Os estudantes como “alvo” da actividade do professor	* Domínio da área clínica	* Saber ao nível da prática clínica

## 8. NOTAS CONCLUSIVAS

Os resultados obtidos desta investigação permitem concluir que os professores:

- a) - priorizam a formação, salientando-se:
  - a exigência pelo saber;
  - gosto em aprofundar novas temáticas;
  - interesse pela docência;
  - progressão na carreira
  
- b) Os professores de enfermagem têm dificuldade de acesso à formação, estando esta relacionada com:
  - falta de tempo;
  - inflexibilidade de horários;
  - turmas demasiado numerosas;
  - muitas actividades a desenvolver
  
- c) Os professores de enfermagem consideram importantes as seguintes competências:
  - científicas/pedagógicas
  - clínicas - relacionadas com a prática

Efectivamente, cada vez mais se faz sentir a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes de forma a ajudar os professores em formação a compreenderem melhor a complexidade do ensino. Os professores compreenderão melhor o seu papel de formadores se desenvolvendo competências para esse fim. São elas que permitem a aprendizagem ao longo da vida e constituem o caminho para a mudança organizacional (Fernandes 2000).

Embora o estudo não esteja ainda concluído, prevêem-se várias implicações: a tomada de consciência pelos órgãos de gestão das escolas no sentido de reverem as políticas da formação de professores; uma maior abertura à mudança sem receio da perda da filosofia das próprias escolas; a integração em projectos de investigação a nível nacional e europeu, o desenvolvimento de novas competências, a criação de redes que desencadeie a partilha de conhecimentos não só a nível nacional, como a nível internacional e a abertura ao Processo de Bolonha.



## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. - A Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- Barreiros, M., M., S. - Da Formação de Enfermeiros à Construção da Identidade dos Professores de Enfermagem. Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1996.
- Caetano, P.- A Mudança dos Professores em Situações de Formação pela Investigação-acção. Tese de Doutoramento, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2001.
- Cró, M. L. - Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção. Porto: Porto Editora, 1998.
- Dominicé, C. - Expérience et Apprentissage faire de nécessité vertu. Éducation Permanente. Paris: L'Harmattan, 1998.
- Estrela, M. T. e tal - Formação de Professores por Competências - Projecto FOCO. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1991.
- Estrela, M. T. - Relação Pedagógica, Disciplina e Interdisciplina na Aula. Porto: Porto Editora. 1992.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Professores. Revista Portuguesa de Educação. Lisboa: 14 (1). p. 27-46.
- Fernandes, M. R. - Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas Curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.
- García, M. C. - Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editor, 1999.
- Hargreaves, A. - Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna. Lisboa: McGraw - Hill, 1998.
- Le Boterf, G. (1998). De la Compétence à la Navigation Professionnelle. Paris: Éditions l'Organisation.
- Perrenoud, P. - Former des Enseignants Professionnels Quelles Stratégies? Quelles Compétences? Bruxelles: De Boeck. 2001.
- Perrenoud, P. - Dix Nouvelles Compétences pour Enseigner. Paris: ESF. 2002.
- Pires. E. L.- Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários. Porto: Porto Editora, 1987.
- Pires, A., L., R., O. - Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Um Estudo dos Contextos e Processos de Formação das novas Competências, Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova faculdade de Ciências e Tecnologia. 1995.

- Queirós, A., A, Silva, L., C., C., Santos, E., M. (2000). Educação em Enfermagem. Coimbra: Quarteto.
- Turkal, L. Approche Biographique de la Dynamique de Construction des Compétences: Apports et Manques des Formation Institutionnalisées. In Dominicé et al (Ed). Les Origines Biographiques de la Compétence d'Apprendre. Cahiers de la Section des Sciences de L'Éducation. Gêneve: Universitaires de Gêneve. 1998.
- Vala, J. - A análise de Conteúdo in: Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org) - Metodologia das Ciências Sociais, Porto: Edições Afrontamento, 1986.

#### Legislação:

- Decreto-Lei nº 480/88. Integra a Enfermagem no Sistema Educativo Nacional. "Diário da República". Lisboa. I Série, 23 de Dezembro, 1988. P. 5070-5072. Portugal, Assembleia da República.
  - Portaria nº 799-D/99. Cria a Licenciatura em Enfermagem e Cursos de Pós-Licenciatura de Especialização a que se refere o Decreto-Lei nº 353/99, 3 de Setembro. "Diário da República". Lisboa. I Série (206). 6198-6201. Portugal, Ministério da Educação.
- Lei nº 60/93, de 20 de Agosto, altera, por ratificação, o Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, que estabelece o Regime Jurídico da Formação de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

uied

the 1990s, the incidence of *S. flexneri* has increased in the United Kingdom [10]. In the United States, *S. flexneri* has been reported as the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [11]. In the United Kingdom, *S. flexneri* has been reported as the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12].

There is a paucity of data on the epidemiology of *S. flexneri* in the United Kingdom. In the 1980s, *S. flexneri* was reported as the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12]. In the 1990s, *S. flexneri* was reported as the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [13].

The purpose of this study was to determine the prevalence of *S. flexneri* in children with acute bacterial dysentery in the United Kingdom. The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12].

The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12]. The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12].

The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12]. The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12].

The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12]. The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12].

The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12]. The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12].

The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12]. The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12].

The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12]. The study was conducted in the United Kingdom, where *S. flexneri* is the most common serotype in children with acute bacterial dysentery [12].

4.

## EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

uied

uied

# A Inserção Profissional como Etapa da Aprendizagem ao Longo da Vida: Desafios para o Ensino Superior

Mariana Gaio Alves

## NOTA INTRODUTÓRIA

Com base numa investigação recentemente concluída sobre inserção profissional de diplomados de ensino superior<sup>1</sup>, pretendemos reflectir sobre o papel do ensino superior na preparação dos seus diplomados para a vida (profissional) no contexto actual. O artigo não traduz, assim, uma leitura descritiva e exaustiva dos resultados da investigação, mas procura ter estes resultados em conta na reflexão, de modo a evidenciar como a inserção profissional constitui uma etapa de um processo mais amplo de aprendizagem ao longo da vida e quais os desafios que esta situação coloca ao ensino superior.

## O ALARGAMENTO DA PROBLEMÁTICA DA INSERÇÃO PROFISSIONAL

Apresentamos, nesta primeira parte do artigo, alguns aspectos teóricos e conceptuais essenciais para compreender o desenvolvimento da nossa investigação sobre inserção profissional.

### Um campo de investigação em "construção"

O campo de investigação sobre inserção profissional encontra-se num estado de "mosaico conceptual" (Trottier, Perron e Diambomba, 1995) e, desde a década de 90, numa "fase de construção" (Trottier, 2001)<sup>2</sup>. Na verdade, em diversos países se tem assistido a um crescimento do número de operações de recolha de informação sobre a inserção profissional dos diplomados, quer por parte das instituições de ensino superior, quer por parte dos governos centrais<sup>3</sup>. Contudo, parece existir um consenso alargado entre vários

---

<sup>1</sup> Referimo-nos à investigação intitulada "A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia" que foi concluída em 2003 e constitui Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação.

<sup>2</sup> Segundo este autor "au cours des années 1990, on a franchi une nouvelle étape dans la construction du champ de recherche et la définition de l'objet d'études. Différentes approches théoriques permettent maintenant de mieux conceptualiser le problème de la transition et d'en proposer diverses interprétations. On est passé du stade du constat du problème à celui de sa construction." (Trottier, 2001, p. 9).

<sup>3</sup> Desde os anos 70 que se têm desenvolvido operações de recolha de informação sobre inserção profissional em diversos países como, por exemplo, França, Reino Unido, Canadá e Espanha. Estas operações abrangem, em grande parte dos casos, os diplomados de ensino superior e, de um modo geral, tiveram início antes daquelas que se registam em Portugal.

autores (Trottier, Laforce, Cloutier, 1998; Vincens, 1997; Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 1995; Trottier, Perron e Diambomba, 1995; Tanguy, 1986) sobre a ideia de que estes trabalhos têm sido realizados sem que tenha tido lugar uma reflexão aprofundada e uma delimitação rigorosa dos conceitos a mobilizar, incluindo o de inserção profissional. Esta situação pode ser explicada, em nosso entender, por duas razões principais. Por um lado, pela juventude do campo de pesquisa sobre inserção profissional. Com efeito, é sobretudo a partir dos anos 70 do século XX, quando se regista um aumento das dificuldades dos jovens diplomados em encontrar emprego e a necessidade de planificar e gerir o sistema educativo em articulação com alterações cada vez mais rápidas do sistema produtivo, que emerge um campo de investigação centrado nas relações problemáticas entre educação e trabalho/emprego. Trata-se de um domínio de pesquisa que se "conjuga no plural", para utilizar a expressão de Jobert, Marry e Tanguy (1995), no sentido em que inclui uma diversidade de temas de pesquisa, como sejam a planificação da educação, a formação contínua, a qualificação e a inserção profissional, entre outras temáticas. Por outro lado, a situação de incipiente definição dos conceitos e perspectivas a mobilizar neste campo de investigação, explica-se pelo facto de o mesmo se situar na fronteira de várias disciplinas e abordagens teóricas. Com efeito, na reflexão sobre inserção profissional recorre-se a contributos de várias disciplinas (Sociologia, Economia, Gestão de Recursos Humanos, pesquisas sobre Juventude, Educação, Trabalho ou Emprego) e de várias teorias centradas quer em aspectos educacionais, quer na análise do mercado de trabalho ou ainda na articulação entre educação e trabalho/emprego. Assim, a inserção profissional é, em nosso entender, uma área temática de pesquisa que se enquadra no campo de investigação das relações entre educação e trabalho/emprego, interessando, na sua abordagem, procurar conciliar domínios disciplinares, metodologias e perspectivas de análise.

#### A inserção profissional como processo adaptativo e educativo

As questões do emprego de diplomados de ensino superior são objecto de uma atenção crescente, constituindo tema de debate nas sociedades contemporâneas. Uma análise atenta das observações que quotidianamente se produzem sobre este assunto, revela-nos que o significado do termo inserção profissional é associado, essencialmente, à obtenção de um emprego e de uma situação profissional e contratual estável. Constata-se, também, que as relações entre ensino superior e trabalho/emprego tendem a ser vistas, fundamentalmente, como resultante do funcionamento e opções do sistema educativo.

Na tentativa de ultrapassar estes dois pressupostos, a nossa investigação traduz um alargamento da problemática, pois partindo da noção de inserção profissional enquanto obtenção de emprego, que nos pareceu sempre claramente insuficiente, construímos um entendimento de inserção profissional como processo adaptativo e educativo.

Por um lado, trata-se de um processo na medida em que rejeitamos a ideia de que a inserção profissional corresponde a um momento circunscrito de articulação entre educação e trabalho/emprego. Alternativamente, entendemos a mesma como um processo dilatado no



tempo, ao longo do qual são observáveis dinâmicas de convergência e de divergência entre educação e trabalho/emprego.

Por outro lado, trata-se de um processo adaptativo pois é o resultado da interacção entre diversos actores, não se resumindo aos percursos dos diplomados no mercado de trabalho após a conclusão dos seus estudos superiores. Na nossa investigação, considerámos a inserção profissional enquanto resultado da interacção entre os académicos (seus valores e estratégias), os empregadores (suas lógicas e necessidades) e os diplomados (seus percursos e dinâmicas pessoais e sociais). É de notar que esta interacção pode resultar num conjunto alargado de configurações possíveis, o que está dependente de cada pessoa e das diversas formas de inter-relação entre educação e trabalho/emprego articuladas com o contexto em que as mesmas decorrem.

Por outro lado ainda, trata-se, também, de um processo educativo por envolver aprendizagem e construção da capacidade de desempenho profissional, a qual é indissociável da construção da própria pessoa e da sua dinâmica identitária. Na nossa investigação, procurámos alargar os temas de pesquisa habitualmente estudados no campo da inserção profissional: privilegiámos não apenas a questão do acesso ao emprego por parte dos diplomados, matéria que é tradicionalmente abordada neste domínio de pesquisa<sup>4</sup>, mas considerámos também os aspectos referentes à inserção profissional enquanto período de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de construção de identidade.

Deste modo, julgamos que, para analisar a inserção profissional de diplomados, importa ter em conta três dimensões de análise e os respectivos indicadores que exemplificamos:

- a relação entre educação e emprego (indicadores: tempo de espera até à obtenção de emprego, tipo de contrato, situação na profissão,...)
- a relação entre educação e trabalho<sup>5</sup> (indicadores: articulação entre conteúdos de formação e conteúdos da actividade profissional, tipo de tarefas e funções desempenhadas,...)
- a vivência da fase de transição do sistema educativo para o espaço profissional (grau de satisfação relativamente ao próprio percurso, relação com outros acontecimentos que marcam a entrada na vida adulta, variáveis sociais que influenciam a transição,...).

## METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

O trabalho empírico da pesquisa consistiu no estudo de caso do processo de inserção

<sup>4</sup> Aliás, a questão do acesso ao emprego é, para alguns, "a questão fundadora" do domínio de investigação sobre inserção profissional referindo os mesmos autores que "l'accès des jeunes à l'emploi, question fondatrice de ce domaine, reste la plus étudiée" (Kieffer e Tanguy, 2001, p. 98).

<sup>5</sup> Distinguímos a relação educação-emprego da relação educação-trabalho por considerarmos necessário referirmo-nos não apenas ao emprego (ou seja ao vínculo formal e mais ou menos estável com uma entidade empregadora), mas também ao trabalho (entendido enquanto actividade desenvolvida por um indivíduo num contexto profissional, isto é, não amador). Esta distinção apoia-se na perspectiva de Doray e Maroy (1995), pois estes autores sublinham que as questões da relação educação - emprego se referem, principalmente, a dificuldades de inserção e desemprego, enquanto a ênfase nos aspectos da relação educação - trabalho significa, sobretudo, a atenção nos saberes (desenvolvidos no sistema educativo e utilizados no espaço profissional).

profissional de diplomados da FCT (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa). Ainda que os estudos de caso tenham um valor limitado do ponto de vista da generalização de resultados, constituem pontos de partida importantes para explorar novas formas de abordagem que quebrem com círculos viciosos de análise. Por essa razão, pareceu-nos pertinente optar pela realização de um estudo de caso no âmbito da nossa investigação.

De acordo com a construção teórica e conceptual de inserção profissional que acabamos de explicitar, a pesquisa empírica realizada implicou um conjunto diversificado de operações de recolha e tratamento de dados, dirigidas às três unidades de análise que consideramos fundamentais para analisar os processos de inserção profissional. Foram realizadas entrevistas com académicos, empregadores e diplomados e foi, também, aplicado um inquérito por questionário aos diplomados.

O questionário foi aplicado por via postal<sup>6</sup> aos diplomados da FCT que haviam terminado os seus cursos no ano de 1995/96. Neste ano lectivo 401 indivíduos terminaram os cursos de licenciatura na FCT, sendo que após a actualização das moradas que constavam dos ficheiros da instituição conseguimos o contacto de 301 diplomados tendo o questionário sido respondido por 103 sujeitos<sup>7</sup>. Este questionário constitui uma adaptação do inquérito piloto aplicado a nível nacional<sup>8</sup>, a fim de permitir a comparabilidade dos resultados.

Foram também entrevistados 4 diplomados da FCT que trabalhavam nas 6 empresas contactadas, visto que em 2 das empresas não existiam, pelo que nos foi dito, diplomados da instituição a trabalhar no momento do nosso contacto.

Nas empresas foram entrevistados 6 empregadores<sup>9</sup>, seleccionados a partir de um trabalho de análise das ofertas de estágio e/ou emprego que haviam sido dirigidas à FCT<sup>10</sup> durante o ano de 2000. Este trabalho permitiu identificar as 8 empresas cujos pedidos abrangiam um número mais alargado (pelo menos 4) de licenciaturas, mas houve 2 em que não foram concretizadas as entrevistas: numa delas porque se manifestaram indisponíveis e numa outra porque se situa em França.

<sup>6</sup> A escolha de inquirir os diplomados por via postal é relativamente frequente em trabalhos da mesma natureza realizados noutras universidades portuguesas (por exemplo nas Universidades de Aveiro e Lisboa), sendo as taxas de resposta razoavelmente elevadas.

<sup>7</sup> Ou seja, a operação de recolha de dados foi bastante bem sucedida tendo em conta a taxa de retorno de questionários devidamente preenchidos (44,1% face ao universo de trabalho - composto por 301 indivíduos - e 33,1% relativamente ao universo - composto por 401 sujeitos - são valores que se situam acima daquilo que é habitualmente considerado expectável - 30% - neste tipo de operações de recolha de dados).

<sup>8</sup> Referimo-nos à operação de recolha de informação do ODES (Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados de Ensino Superior coordenado pelo INOFOR - Instituto de Inovação na Formação - do Ministério do Trabalho) realizada em 1999.

<sup>9</sup> Por "empregadores" designamos as pessoas que nas 6 empresas contactadas são responsáveis pelo recrutamento de recursos humanos e que haviam contactado o GESP (Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais) da FCT para informar das ofertas de emprego/estágio por parte da empresa.

<sup>10</sup> As ofertas de emprego e/ou estágios para finalistas e recém-licenciados da FCT são centralizadas numa unidade orgânica que era, na altura da realização do trabalho empírico, o GESP (Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais). Posteriormente, esta unidade foi integrada numa estrutura mais ampla - o CIDI (Centro de Informação, Divulgação e Imagem).

No caso dos académicos, foram entrevistadas 4 pessoas que ocupavam cargos diversos na FCT. Considerámos imprescindível entrevistar a responsável pelo GESP (Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais) da FCT, uma vez que este gabinete desenvolveu diversas actividades direccionadas, precisamente, às questões da inserção profissional dos diplomados. Optou-se por entrevistar, também, os responsáveis pelos órgãos directivos da FCT (Presidente do Conselho Científico, Presidente do Conselho Pedagógico e Director da Instituição), uma vez que se pretendia identificar as concepções dos actores pertencentes ao espaço académico relativamente à formação universitária e suas finalidades, clarificando as orientações das práticas universitárias<sup>11</sup>.

As entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo que, simultaneamente, garantisse a comparação entre os vários discursos e a identificação das particularidades de cada entrevista. Os dados do questionário foram analisados utilizando técnicas estatísticas.

## A INSERÇÃO PROFISSIONAL E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Apresentamos, nesta terceira parte do artigo, os resultados da investigação que mais directamente se relacionam com a temática da aprendizagem ao longo da vida.

### A construção progressiva da capacidade de desempenho profissional

Em termos globais, os resultados da investigação indicam que os diplomados da FCT tendem a considerar que existe correspondência entre a área do diploma e a área de actividade profissional em que exercem após a obtenção do mesmo, sendo esta mesma tendência constatada em duas outras pesquisas sobre diplomados de ensino superior realizadas no nosso país (Odes, 2002, Alves, 2001). Assim, em nosso entender, este aspecto mereceria um aprofundamento seguindo metodologias qualitativas que permitissem perceber melhor qual o sentido e significado atribuído pelos diplomados a estas correspondências. Também em termos globais, verifica-se a tendência para os diplomados da FCT considerarem que o diploma facilita a obtenção de emprego.

Não obstante, entre os actores entrevistados parece ser consensual a ideia de que o diploma representa apenas a fase inicial de construção da competência profissional, a qual se prolonga posteriormente através dos contributos da experiência e da formação pós - licenciatura frequentada. É neste sentido que se atribuem especificidades à fase de transição para a vida profissional, entendendo a mesma como um período em que tem lugar um processo de aprendizagem de inserção.

---

<sup>11</sup> Poderá argumentar-se que esta opção é limitativa. Porém, a mesma pareceu-nos adequada tendo em conta a impossibilidade de entrevistar a comunidade académica na sua totalidade e a ausência de investigação anterior neste domínio que fazia com que, em nosso entender, fosse incorrecto construir um inquérito por questionário para conhecer as concepções e práticas desta população. Acresce que tínhamos a intuição, confirmada no momento de realização das entrevistas, de que, pelos cargos ocupados, estes eram informantes privilegiados para detectar os principais posicionamentos, estratégias e opiniões presentes na comunidade académica.

A análise das representações dos sujeitos sobre as relações entre formação académica e desempenho profissional, evidencia que os espaços universitário e da profissão tendem a ser vistos de uma forma dicotómica e não como realidades em interacção (no sentido em que a reflexão teórica tem vindo a evidenciar). Esta dicotomização é notória, nomeadamente, a partir dos adjectivos utilizados, com sentidos opostos, para caracterizar o espaço da universidade e o espaço da profissão, bem como pelo facto de as capacidades mais desenvolvidas na formação académica não serem, no entender dos entrevistados, necessariamente as mais úteis no desempenho profissional. Este desfasamento entre capacidades sugere que os diplomados, através da conclusão de um curso universitário, não se encontram automaticamente capacitados para o desempenho de uma actividade profissional.

Nestas condições, a competência profissional decorre do diploma, mas é também resultado da aprendizagem que tem lugar através da experiência quotidiana, bem como das aprendizagens resultantes da frequência de formação a que os sujeitos vão tendo acesso ao longo do percurso profissional. No contexto global da existência dos indivíduos, há indícios na investigação de que o diploma confere algum estatuto no plano da vida social, ou seja, está associado ao diploma um certo valor simbólico e social.

No que diz respeito à aprendizagem através da experiência, verifica-se nas entrevistas que os sujeitos revelam dificuldades em equacionar o que se aprende através da experiência e de que maneira esta pode ser formativa. Porém, após alguma reflexão identificam-se três domínios para os quais, segundo os entrevistados (diplomados e empregadores), a experiência pode contribuir enquanto espaço de aprendizagem: conhecimentos técnicos, competências não técnicas, conhecimentos sobre as organizações de trabalho e seus processos produtivos.

No que se refere à frequência de formação após a licenciatura, os dados da investigação revelam que a mesma tende a ser uma oportunidade mais frequente para diplomados que exerçam actividade profissional em empresas de maior dimensão e que tenham um percurso profissional mais longo. Quer dizer, as empresas tendem a investir na formação dos trabalhadores que já têm mais anos de experiência profissional e as oportunidades de formação estão mais presentes em empresas de maior dimensão.

De notar também que os diplomados tendem a procurar formação de cariz profissionalizante mais do que formação do tipo académico. Sublinhe-se, ainda, que o facto de se ser do sexo feminino e de se ter concluído o curso com médias mais elevadas parece tender a provocar uma procura mais intensa de formação pós-licenciatura.

A formação pós - licenciatura parece ser, de forma clara e consensual, identificada pelos académicos entrevistados como um domínio em que importa investir, na medida em que estes sujeitos consideram que a formação académica inicial é apenas o início da preparação para a vida profissional. De acordo com esta perspectiva, é de registar que na FCT foi criado, em 1999, um instituto - IFORNOVA - que deverá ocupar-se desta área de formação.

Em síntese, a reflexão sobre os resultados da investigação que temos vindo a sistematizar reforça a ideia de que se aprende a desempenhar uma actividade profissional ao longo da vida e em vários contextos.

### A necessidade de ultrapassar a dicotomia entre teoria e prática

Em nosso entender, a aceitação do pressuposto, por parte de diplomados e de empregadores, de que a capacidade de desempenho profissional se vai construindo progressivamente, está associada à inexistência, para estes sujeitos, de grandes expectativas relativamente à preparação inicial para a vida profissional. Na verdade, é geral a consideração de que a formação académica inicial é demasiado teórica, sendo tal facto percebido como algo natural. É que, ao nível das representações, é usual existir uma dicotomia entre ensino superior e profissão, associando-se a teoria ao espaço da educação e sendo a prática característica do espaço da profissão.

Note-se ainda que, para os académicos entrevistados, a preparação para a vida profissional não é consensualmente aceite como uma orientação à qual atribuir relevo no quadro da formação universitária. Existe também alguma divergência, entre os académicos, sobre os contornos dessa preparação para a vida profissional, nomeadamente sobre se a mesma deverá estar mais centrada em conhecimentos disciplinares de base ou na promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos que engloba também capacidades e atitudes.

De facto, os académicos entrevistados revelam diferentes visões quanto às características dessa formação inicial básica, em acordo com as suas concepções relativamente à educação. Enquanto uns se centram mais no aluno e no seu desenvolvimento pessoal, outros colocam a ênfase nos conhecimentos e saberes disciplinares de base que os diplomados devem possuir. Assim, embora os dados da investigação não pretendam, de modo nenhum, ser representativos do universo dos académicos, permitem, pelo menos, antever a existência de posicionamentos contraditórios neste domínio no interior do meio académico.

É também de realçar que, entre diplomados e académicos, há quem sublinhe que o tempo em que se frequenta a universidade é não só um período de construção de conhecimentos técnicos e teóricos, mas também, o que é considerado igualmente importante, uma fase de maturação e de desenvolvimento de capacidades pessoais. O convívio com colegas e docentes e a saída de casa dos pais, quando é necessária para frequentar a universidade, são aspectos que os diplomados identificam como relevantes para esse processo de desenvolvimento pessoal. A nosso ver, este desenvolvimento não deixará de facilitar a transição para o mundo profissional e a integração em contextos de trabalho, tal como também se sugere numa outra pesquisa (Harvey, Moon e Geall, 1997).

Na nossa perspectiva, a presente investigação evidencia a importância de ultrapassar a dicotomia entre teoria e prática, correntemente utilizada para pensar as articulações entre educação e trabalho/emprego, na medida em que tal dicotomia se revela claramente insuficiente e inadequada.

Assim, para repensar o papel do ensino superior na preparação profissional dos seus diplomados importa centrar a atenção, alternativamente, sobre a necessidade de encontrar formas de convergência entre o ponto de vista problematizado do plano teórico (geralmente atribuído ao espaço do ensino superior) e a perspectiva pragmática e predominantemente orientada para a resolução de problemas no domínio prático

(comummente associado ao espaço da profissão). Designadamente, parece relevante repensar as finalidades, estratégias e práticas da formação académica inicial, reflectindo sobre os conhecimentos e competências que aqui são fundamentais, bem como interessa estar atento ao seu papel no desenvolvimento pessoal e na construção identitária.

#### A necessidade de repensar, no ensino superior, a preparação para a vida profissional

Um outro aspecto que surge frequentemente associado à questão do desemprego dos diplomados é a ideia de que os mesmos dispõem de uma preparação considerada negativa e desajustada para a vida profissional. Diplomados e empregadores entrevistados concordam com esta afirmação, indicando consensualmente que essa preparação negativa se deve sobretudo ao facto de a mesma ser demasiado teórica. Entre os académicos entrevistados, as opiniões dividem-se em dois grupos: há quem considere que essa má preparação é inevitável num contexto em que a rápida mudança do mercado de trabalho torna difícil saber o que é uma boa preparação, enquanto outros não aceitam essa adjectivação de má preparação.

Não obstante, são mencionadas, por parte de diplomados e empregadores, algumas lacunas na formação académica inicial na FCT, designadamente ao nível das línguas (português e inglês) e dos conhecimentos de informática na óptica do utilizador, bem como a existência de um desfasamento entre as competências e conhecimentos mais importantes para o exercício da actividade profissional e mais desenvolvidos no espaço da universidade. É, ainda, de assinalar que os diplomados consideram, em grande número, desconhecer as normas, os comportamentos, os procedimentos de comunicação e relacionamento internos, bem como a cultura e valores das organizações de trabalho no momento em que terminam o curso superior.

Estes elementos, conjugados com a análise do contexto em que actualmente se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior (decorrente da expansão e diversificação deste sub - sistema de ensino e das tendências de mudança no plano económico e profissional), levou-nos a considerar que se colocam presentemente dois grandes desafios à preparação profissional dos diplomados. Por um lado, a emergência de organizações do trabalho mais flexíveis origina a necessidade de formar profissionais com outras características, designadamente com mais capacidade de iniciativa e autonomia. Por outro lado, a instabilidade a nível económico e profissional dá lugar à necessidade de preparar os estudantes, tanto quanto possível, para construir os seus próprios percursos, fazendo escolhas e opções num contexto marcado pela incerteza e pela inexistência de carreiras pré - definidas.

Nestas condições, não é de espantar o reconhecimento, por parte dos académicos entrevistados, da necessidade de efectuar algumas mudanças nas actividades lectivas (planos curriculares, estratégias pedagógicas,...) e na forma de funcionamento da instituição universitária (cumprimento de regras e prazos das actividades lectivas, por exemplo), com o objectivo de melhorar a preparação dos alunos para a vida profissional. Contudo, esta necessidade de mudança ainda não se concretizou plenamente na FCT, no entender dos

académicos entrevistados, o que pode ser explicado por razões diversas, quer ligadas aos modos de funcionamento interno da própria instituição (nomeadamente o "corporativismo" dos departamentos), quer relacionadas com condicionalismos externos (designadamente os critérios de atribuição do financiamento por parte do Ministério). Neste contexto, colocamos a hipótese de que tais mudanças não se realizarão sem que tenha lugar uma profunda alteração das representações dos académicos sobre as finalidades do ensino superior e sobre a relevância e contornos da preparação dos seus diplomados para a vida profissional. É que, a nosso ver, esta alteração profunda das representações é essencial para permitir a emergência de novas práticas e estratégias, quer pedagógicas quer organizativas, no quadro do ensino superior.

## NOTA CONCLUSIVA

Os resultados da investigação evidenciam que o diploma de ensino superior é visto, pelos actores envolvidos nos processos de inserção profissional, como uma etapa inicial na construção da capacidade de desempenhar uma actividade profissional. Ou seja, esta capacidade é desenvolvida progressivamente ao longo do percurso profissional do indivíduo e nos vários contextos da sua existência, em função das necessidades sentidas no desempenho profissional e/ou dos projectos profissionais que o próprio diplomado pretenda concretizar. É, neste sentido, que consideramos que a inserção profissional deve ser encarada como uma etapa dum processo mais amplo de aprendizagem ao longo da vida.

A reflexão sobre estes resultados faz emergir a necessidade de reflectir profundamente sobre as práticas, estratégias e finalidades do ensino superior na preparação dos seus diplomados para a vida profissional, pois implica alterações profundas ao nível da formação académica inicial e contínua. Nestas condições, identificamos um conjunto de desafios que se colocam ao ensino superior:

- Que orientações para os currículos, práticas e modos de funcionamento do ensino superior, sabendo que a formação académica inicial tem apenas um carácter introdutório?
- Como equacionar a articulação entre a formação académica inicial e os momentos de formação que têm lugar ao longo da vida dos indivíduos e nos vários espaços da sua existência?
- Como valorizar as experiências ocorridas nos quotidianos profissionais e pessoais, sabendo que os resultados desta investigação salientam a importância destas aprendizagens mas também a dificuldade do seu reconhecimento por parte dos aprendentes?

No entanto, a acção do ensino superior, enquanto facilitador da inserção profissional dos seus diplomados<sup>12</sup>, poderá não estar limitada às oportunidades de formação inicial e

<sup>12</sup> Não esqueçamos, porém, que a inserção profissional não resulta exclusivamente da acção do ensino superior mas sim da interacção entre condições de trabalho/emprego, dinâmicas pessoais dos diplomados e condições de educação. Deste modo, o sucesso ou insucesso da inserção profissional não é uma responsabilidade exclusiva do ensino superior.



continua que promove, existindo a possibilidade de alargar o seu espaço de intervenção na articulação com os percursos profissionais dos diplomados. Em nosso entender, o ensino superior pode contribuir para facilitar a inserção profissional dos seus diplomados de diferentes maneiras:

- podem ser estabelecidos interfaces entre educação e emprego, do tipo criação de gabinetes para contacto com instituições empregadoras;
- podem promover-se oportunidades de períodos de estágio no mundo do trabalho durante a formação académica ou outras formas de contacto que permitam reduzir a sensação de choque que acompanha o período de entrada no mundo do trabalho dando origem à maior parte das dificuldades sentidas nesta fase;
- podem ser disponibilizadas informações sobre inserção profissional, bem como oportunidades de debate e questionamento, de modo a facilitar a construção de projectos profissionais e de estratégias de inserção profissional adequadas, quer ao próprio sujeito e às suas características pessoais, quer às oportunidades de trabalho e emprego existentes no contexto espacial e temporal em que o sujeito se encontra;
- pode ser conferida maior relevância a actividades diversas (actividades lúdicas e culturais, espaços de sociabilidade e convívio,...) que não se esgotam no processo de ensino - aprendizagem em sala de aula e que contribuem para as dinâmicas de socialização e construção identitária dos estudantes, podendo, desse modo, facilitar a sua inserção profissional no futuro<sup>13</sup>.

O desenvolvimento destas formas de ajuda à inserção profissional dos diplomados, significam a aceitação da ideia de que preparar para a vida profissional não é procurar ajustar educação e trabalho/emprego, reflectindo sobre os conhecimentos ou mesmo as competências que é necessário desenvolver de modo a dar resposta às necessidades sentidas no mundo do trabalho. Tal como refere Barnett (2000, p. 116) "the educational problem of supercomplexity is not one of knowledge but of being", ou seja, no actual contexto<sup>14</sup> não se trata de definir o que os diplomados devem saber mas sim de favorecer o seu desenvolvimento pessoal.

Esta finalidade envolve a construção de conhecimentos e competências, bem como a promoção da capacidade de se situar no seu contexto pessoal, organizacional, local e global. Noutros termos, não se trata de ensinar aos diplomados as respostas certas, mas sim de os habilitar a construir sentido sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem.

<sup>13</sup> Na verdade, parece-nos ser claro que mesmo os "níveis de sucesso escolar dependem não apenas das dinâmicas de ensino - aprendizagem (que continuam a ter na sala de aula o seu espaço privilegiado de desenvolvimento), mas também nas modalidades de relacionamento entre jovens que os mesmos estabelecimentos promovem" (Madureira Pinto, 2002, p. 128-129).

<sup>14</sup> Barnett (2000) refere-se à sociedade contemporânea como uma situação de super-complexidade, pois para este autor a complexidade existe quando se verifica um excesso de informação, ideias e recursos dentro de uma dada situação conhecida, mas a super-complexidade constata-se quando o enquadramento geral dessa situação é questionado.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Mariana Gaio (2003), A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

ALVES, Natália (2001), "Da universidade para o mundo do trabalho: uma inserção rápida mas na precariedade" in Albertino Gonçalves, Leandro Almeida, Rosa Vasconcelos e Susana Caires, Da universidade para o mundo do trabalho, Actas do Seminário, Braga, Universidade do Minho

BARNETT, Ronald (2000), "Reconfiguring the University" in Peter Scott (ed.), Higher Education Re-formed, London and New York, Falmer Press

DORAY, Pierre, MAROY, Christian (1995), "Les relations éducation - travail: quelques balises dans un océan conceptuel" in Revue des Sciences de l'Éducation, vol. XXI, n° 4, 1995, pp. 661-668

HARVEY, Lee, MOON, Sue, GEALL, Vicki (1997), Graduates' Work - organisational change and students' attributes, <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/gw> (acesso em 17/12/ 2001)

JOBERT, Annette, MARRY, Catherine, TANGUY, Lucie (1995) "Introduction Générale" in Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie, Paris, Armand Colin

KIEFFER, Annick, TANGUY, Lucie (2001), "Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000" in Éducation et Sociétés, n° 7/2001/1, pp. 95-109

MADUREIRA PINTO, José (2002), "Factores de sucesso/insucesso" in CNE, Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português, Actas do Seminário, Lisboa, 17 de Janeiro de 2002, Conselho Nacional de Educação

NICOLE-DRANCOURT, Chantal, ROULLEAU-BERGER, Laurence (1995), L'insertion des jeunes en France, Paris, PUF (collection Que sais-je?)

ODES (2002), Apresentação do 1º inquérito de percurso aos diplomados do ensino superior 2001: primeiros resultados, [http://www.inofofor.pt/calendario/result\\_odes.html](http://www.inofofor.pt/calendario/result_odes.html) (acesso em 18/12/2001)

TANGUY, Lucie (1986), L'introuvable relation formation-emploi - un état des recherches en France, Paris, La Documentation Française

TROTTIER, Claude (2001), "La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes" in Éducation et Sociétés, n° 7/2001/1, pp. 93-101

TROTTIER, Claude, LAFORCE, Louise, CLOUTIER, Renée (1998), "Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université" in, Bernard Charlot, Dominique Glasman, Les jeunes, l'insertion, l'emploi, Paris, PUF

TROTTIER, Claude, PERRON, Madeleine, DIAMBOMBA, Miala (1995), Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval

VINCENS, Jean (1997), "L'insertion professionnelle des jeunes - à la recherche d'une définition conventionnelle", Formation-Emploi, n° 60, Oct-Dec. 1997, pp. 21-36



# A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior - Uma Abordagem Sociológica

Mariana Gaio Alves

**Resumo:** Começa a ser cada vez mais frequente que a Sociologia da Educação aborde temas de pesquisa que não se circunscrevem aos tempos e espaços dos sistemas educativos, ainda que não deixe de ter como principal objectivo a compreensão mais aprofundada dos fenómenos educativos. Neste contexto, a comunicação decorre de uma investigação sobre inserção profissional de diplomados de ensino superior recentemente concluída.

Como sabemos, ao longo das últimas décadas tem-se registado um crescimento acentuado dos alunos e diplomados do ensino superior, o que explica, parcialmente, a visibilidade social crescente da questão da sua inserção profissional. Esta visibilidade social é, frequentemente, traduzida em discursos que enfatizam as dificuldades crescentes deste grupo de diplomados em ingressar no mercado de emprego, afirmando-se que se assiste a uma desvalorização do diploma de ensino superior em termos da sua utilização na vida activa.

Os resultados da nossa investigação conduzem-nos a questionar estes discursos sociais correntes e revelam a existência de um conjunto de múltiplos factores (pessoais, sociais e contextuais) que interferem na utilização que cada diplomado pode fazer das suas credenciais no mercado de emprego. Por estas razões, emerge a necessidade de clarificar os quadros de pensamento utilizados para analisar as relações entre diplomas e situações de emprego de diplomados.

## INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

A análise do acesso ao sistema educativo, nomeadamente procurando avaliar as desigualdades sociais que se verificam nesse processo, tem sido uma temática central e tradicional no quadro da Sociologia da Educação. No âmbito desta comunicação, pretendemos situarmo-nos no extremo oposto dos percursos escolares - o momento de «saída»<sup>1</sup> do sistema educativo após a obtenção de um diploma - , identificando, designadamente, algumas variáveis que influenciam esse processo de inserção profissional<sup>2</sup>. Tal opção enquadra-se, a nosso ver, no momento actual de desenvolvimento científico da Sociologia da Educação em que se constata a importância de não circunscrever a disciplina

---

<sup>1</sup> Trata-se de um «saída» que será, na maior parte dos casos, temporária. Isto, no sentido em que vivemos numa sociedade que se caracteriza por uma dinâmica de aprendizagem ao longo da vida no quadro do qual é cada vez mais frequente o regresso ao sistema educativo ou a outras entidades para frequência de acções de formação contínua.

<sup>2</sup> A comunicação retoma alguns aspectos abordados na investigação "A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia" que constitui a nossa dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação concluída em 2003 na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

ao espaço restrito das instituições escolares e sistemas educativos<sup>3</sup>. Importa, cada vez mais, analisar estes sistemas e instituições em contextos mais amplos e em estreita articulação com outras dinâmicas pessoais, sociais e profissionais, de modo a melhor compreender o seu funcionamento no quadro de processos educativos que têm lugar no tempo e no espaço escolares, bem como para além destes.

No caso desta comunicação, escolhemos centrar-nos na inserção profissional de diplomados de ensino superior, a qual é o objecto de um campo de investigação que passou durante a década de 90, segundo Trottier (2001), de uma fase de "emergência" para uma outra de "construção". Assim, é ainda incipiente a delimitação dos conceitos a mobilizar neste campo de investigação, não existindo quadros teóricos e conceptuais estabilizados. Em nosso entender (Alves, 2003), este campo de investigação abrange as relações entre educação e emprego (acesso ao emprego, condições salariais e contratuais, desemprego, etc.), assim como as relações entre educação e trabalho (conteúdos de ensino e de trabalho, tarefas e funções profissionais em relação com a formação obtida, etc.) e ainda a vivência da fase de inserção profissional por parte dos seus protagonistas.

Trata-se, assim, de um campo de investigação amplo e em construção que se situa nas fronteiras de várias disciplinas, podendo beneficiar dos seus contributos diversificados. Nestas condições, e sabendo que o acesso ao ensino superior é condicionado por diversos factores sexuais e sociais, optamos nesta comunicação por colocar a questão de saber que importância têm elementos como as pertenças dos indivíduos a determinados grupos sociais e sexuais, a residência em determinadas regiões do país ou a frequência de uma ou outra área disciplinar do ensino superior para a inserção profissional dos diplomados após a finalização dos seus estudos.

Apesar de a questão da inserção profissional ter adquirido nos últimos anos uma visibilidade social crescente que coexiste com a multiplicação dos trabalhos de natureza científica e das operações de recolha de informação sobre estas matérias, a informação de que dispomos sobre os percursos profissionais dos diplomados do ensino superior, quer no caso português quer genericamente no plano internacional, é ainda escassa para delinear uma resposta definitiva à questão colocada. Porém, é possível ter algumas indicações de resposta e identificar algumas características que parecem distinguir vários sub - grupos de diplomados no confronto com o mercado de emprego.

## A DIFERENCIAÇÃO ENTRE DIPLOMADOS HOMENS E MULHERES

Relativamente à identificação destes sub - grupos, uma importante dimensão de análise consiste na diferenciação entre homens e mulheres. A expansão do ensino superior significou um grande crescimento do número de mulheres diplomadas deste nível de

---

<sup>3</sup> Veja-se, por exemplo, as iniciativas do grupo de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia em que se discutem temas que não se circunscrevem ao campo da instituição escolar. Note-se o artigo de Claude Trottier (2001) em que o autor sublinha que, apesar da tendência para excluir do domínio da Sociologia da Educação o tema da transição do sistema educativo para o mundo do trabalho, o mesmo constitui, hoje, um campo de pesquisa no quadro da disciplina que, simultaneamente, apela ao contributo de outras visões disciplinares complementares.

ensino, as quais representam cerca de 20% nos anos 40 e mais de metade do conjunto dos diplomados a partir dos anos 80. Trata-se de uma tendência geralmente referenciada como "feminização" do ensino superior.

Quadro 1 - Evolução da proporção de mulheres no conjunto dos diplomados de ensino superior entre 1940-41 e 1996-97 em Portugal

ANOS	PERCENTAGEM DE DIPLOMADAS MULHERES
1940 -41	20,3%
1950 -51	20,5%
1960 -61	25,8%
1970 -71	33,5%
1980 -81	49,9%
1990 -91	65,6%
1996 -97	63,8%

Fonte: Estatísticas da Educação (Instituto Nacional de Estatística e Ministério da Educação)

No entanto, apesar deste crescimento continuado do número de diplomadas do ensino superior, é importante sublinhar que o exemplo mais evidente de que o diploma de ensino superior não tem um valor universal, encontra-se nas diferenças que se verificam entre diplomados e diplomadas. De facto, várias pesquisas registam diferenças muito claras entre os percursos profissionais dos diplomados consoante os mesmos sejam protagonizados por homens ou por mulheres.

Com efeito, verifica-se que as mulheres são a maioria entre os diplomados empregados que não ocupam posições de chefia e não têm responsabilidade sobre outros trabalhadores (Odes, 2000), assim como o peso percentual das mulheres em cargos directivos é diminuto por relação com o peso percentual dos homens que exercem estes cargos (Batista, 1996). No plano do emprego, vários indicadores apontam para maiores dificuldades das mulheres, por comparação com os homens, em aceder ao mercado de emprego e alcançar aí uma posição estável. Na verdade, as mulheres diplomadas de ensino superior registam taxas de desemprego mais elevadas do que os homens diplomados (Cotrim e Amor, 1999), sendo notório, nos diferentes países europeus, que as mulheres diplomadas parecem sentir mais dificuldades em encontrar um emprego e estabilidade contratual do que os homens diplomados (List, 1997).

No caso dos dados mais recentes relativos a Portugal, verifica-se, também, que o tempo de espera para a obtenção do primeiro emprego é superior para as mulheres (6,2 meses) face aos homens (5,2 meses), a taxa de desemprego feminina é sempre superior à masculina ao longo dos cinco anos após a conclusão do curso e a proporção de homens é superior à de mulheres nos escalões de remuneração mais elevados no momento da inquirição (isto é, cinco anos após o curso) (Odes, 2002).

Ora, um trabalho recente de comparação europeia (Smyth, 2003) indica que as taxas de desemprego das mulheres diplomadas tendem a ser mais elevadas do que as dos homens sobretudo nos países da Europa Central e Mediterrânea, em que se inclui Portugal, por contraste com os países da Escandinávia e do Leste Europeu. Deste modo, seria interessante explorar estas diferenças entre géneros durante o período de inserção profissional, eventualmente até numa perspectiva europeia que, por um lado, explicitasse os contornos e as razões da diversidade europeia nesta matéria e que, por outro lado, clarificasse as implicações dessa diferenciação inicial para o desenrolar dos percursos profissionais dos diplomados<sup>4</sup>.

### A LOCALIZAÇÃO DA RESIDÊNCIA DOS DIPLOMADOS COMO VARIÁVEL DE DIFERENCIAÇÃO

Numa outra dimensão, os dados disponíveis para Portugal (Odes, 2000) permitem constatar que as condições de inserção profissional dos diplomados de ensino superior são também bastante distintas consoante as regiões em que habitam.

Assim, os diplomados que residem no Norte e Centro Interiores, nas Regiões Autónomas, no Alentejo e no Algarve vivem situações de maior precariedade profissional e com maior frequência experimentam períodos de desemprego (com excepção, no que diz respeito ao desemprego, das Regiões Autónomas). É no Alentejo e no Algarve que os valores médios de remuneração dos diplomados são mais baixos (Odes, 2000).

Estes dados podem contribuir para explicar a tendência para os diplomados fixarem residência nas zonas de Lisboa e Vale do Tejo e Norte e Centro Litorais, uma vez que é aí que dispõem de melhores condições de inserção profissional. Isto, para além de se tratarem das zonas em que a maioria terá realizado os seus cursos e criado laços afectivos e redes de conhecimentos pessoais, pois é também nessas mesmas regiões que se localizam a maior parte das instituições de ensino superior.

### A DIFERENCIAÇÃO DOS DIPLOMADOS SEGUNDO OS DOMÍNIOS DISCIPLINARES DE ESTUDO

Verifica-se que os diplomas de ensino superior têm um valor de utilização na vida activa

---

<sup>4</sup> Designadamente, no mesmo trabalho constata-se que "much research on gender differentiation and segregation within the labour market has focused on adult workers. This paper indicates the need to investigate the way in which gender differentiation emerges early in the labour market career and the impact of early employment experiences on subsequent career trajectories" (Smyth, 2003, p. 84).

diferenciado consoante o domínio disciplinar em que foram obtidos.

De acordo com as informações disponíveis, são os diplomados da área das Engenharias (homens na sua maioria) que parecem ter uma maior facilidade e melhores condições de inserção profissional tanto a nível global (Ocde, 1993) como no caso português (Odes, 2000). Outros domínios disciplinares, como as formações em Economia, em Gestão ou as Formações Jurídicas, parecem também permitir aos seus diplomados boas condições de entrada na vida activa a nível global, existindo grandes disparidades entre os vários países no que se refere às formações em Saúde (Ocde, 1993).

Em Portugal, os dados disponíveis apontam para que as perspectivas de emprego não sejam assim tão positivas no caso dos diplomados em Gestão e Direito (Odes, 2000, Batista, 1996), o que poderá ser explicado pelo facto de estes dados se reportarem a uma conjuntura mais recente em que têm chegado ao mercado de trabalho português um número crescente de diplomados naquelas áreas científicas.

Os dados mais recentes relativamente ao caso português (Odes, 2002, p. 6) indicam que, um mês após o curso, são os diplomados das áreas de Serviços de Transportes e de Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação que registam as taxas de desemprego mais elevadas (58,5% e 53,11% respectivamente), por oposição dos diplomados das áreas de Saúde e de Arquitectura e Construção que registam os valores mais baixos das taxas de desemprego (19,6% e 22% respectivamente). Já no momento da inquirição - cinco anos após o curso - os valores mais elevados das taxas de desemprego registam-se ao nível dos Serviços de Transportes (5,9%), das Indústrias Transformadoras (5,1%), da Informação e Jornalismo e das Humanidades (ambos com 5%), por oposição as áreas de Informática, da Matemática e Estatística (ambos com 0,5%) e das Ciências Veterinárias (0,0%) em que se verificam as taxas de desemprego mais baixas.

Relativamente ao vínculo contratual no momento da inquirição - cinco anos após o curso - verifica-se, através da mesma fonte (Odes, 2002, p. 10-11), que são os diplomados em Ciências Empresariais e os de Informática aqueles que registam valores mais elevados em termos de contrato de trabalho sem termo (85% e 82,4% respectivamente), experimentando por isso situações de maior estabilidade. No extremo oposto, entre aqueles que vivem uma situação de menor estabilidade contratual, encontramos em maior número diplomados de Humanidades (38,6%) e de Artes (37,1%) que registam os valores mais elevados de contratos com termo (38,6% e 37,1% respectivamente). Os diplomados que apresentam maior percentagem na categoria "prestação de serviços" (recibos verdes ou semelhante) são os diplomados em Ciências Veterinárias (17,3%).

## A DIFERENCIAÇÃO DE DIPLOMADOS SEGUNDO O SUB - SISTEMA DE ENSINO FREQUENTADO

Relativamente à diferenciação entre ensino superior público e privado, constata-se que os diplomados do sub - sistema público são aqueles que apresentam os valores mais baixos da taxa de desemprego em todos os momentos ao longo dos cinco anos que se seguem à conclusão do curso (Odes, 2002). Este elemento contribui, assim, para antever que o

prestígio social mais elevado do sector público<sup>5</sup> se traduz, após o curso, em maiores facilidades no acesso ao emprego.

Nestas condições, podemos colocar a hipótese de que na diferenciação entre universitário e politécnico, seja o sub - sistema universitário, mais antigo e prestigiado, a proporcionar maiores facilidades no acesso ao emprego após a conclusão do curso. Esta hipótese apoia-se, também, em estudos realizados para conhecer a situação noutros países.

Em França, por exemplo, verifica-se que os estudos práticos do segundo ciclo da universidade e os diplomas dos Institutos Universitários de Tecnologia oferecem melhores perspectivas profissionais do que os diplomas das "Grands Écoles" (List, 1997). Na época em que a Grã-Bretanha tinha um ensino superior com dois sub-sistemas, eram os diplomados dos politécnicos que, mais frequentemente do que os diplomados das universidades, vivenciavam situações de desemprego de acordo com os dados disponíveis em finais dos anos 80. Na Alemanha, a transição para o emprego não parecia ser mais fácil para os diplomados das "fachhochschulen" do que para os das universidades (Brennan, Kogan e Teichler, 1996).

Isto significa que as "grands écoles", os politécnicos ingleses ou as "fachhochschulen", embora não sendo instituições exactamente idênticas aos politécnicos portugueses, parecem proporcionar aos seus diplomados processos de transição para a vida profissional mais difíceis do que no caso das universidades que são as mais antigas instituições de ensino superior em qualquer um dos referidos países. Assim sendo, estas constatações levam-nos a reforçar a hipótese já formulada de que, em Portugal, sejam os diplomados das universidades e não os dos politécnicos a beneficiar das melhores condições de inserção e perspectivas de emprego.

A verificar-se esta hipótese, o facto de os alunos com origens sociais mais baixas optarem preferencialmente pelas instituições de ensino politécnico, quando não conseguem ingressar no sistema universitário público, poderá fazer com que tenham mais dificuldades em rentabilizar o seu investimento educativo. Ou seja, estes alunos parecem concentrar-se em segmentos onde "é maior o risco de não conversão do investimento em educação numa inserção socio - profissional qualificante" (Mauritti, 2000, p. 56).

Quer isto dizer que, de forma semelhante ao que acontece com a situação das mulheres, os alunos provenientes de estratos sociais mais baixos poderão, no conjunto dos diplomados de ensino superior, usufruir de condições de inserção profissional e perspectivas de emprego menos benéficas do que as dos diplomados provenientes de estratos sociais mais favorecidos que frequentam segmentos mais prestigiados no quadro do ensino superior.

## A INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM DOMÍNIO DE INVESTIGAÇÃO SOCIOLÓGICA

Em síntese, o grupo sexual a que se pertence, a área disciplinar frequentada, a região em que

<sup>5</sup> Com efeito, existem trabalhos de investigação que têm sublinhado como as universidades públicas constituem um grupo de referência no seio do ensino superior, atraindo a maioria das preferências no momento do acesso ao ensino devido ao seu "prestígio" e "qualidade de ensino" (ver, a propósito e entre outros, Balsa et al., 2001).



se reside, o tipo de instituição de ensino superior que se frequentou são elementos que, para além da conjuntura económica e das relações entre ensino superior e emprego, condicionam os percursos de inserção profissional dos diplomados e tornam menos ou mais fácil a rentabilização do diploma de ensino superior em termos de utilização na vida activa.

Noutros termos, constata-se que existe uma assinalável desigualdade social ao nível dos processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior, importando ter em conta esta vertente de análise para melhor compreender os processos de inserção. Tal significa que a utilização do diploma de ensino superior para transitar para a vida activa não decorre de uma forma neutral do ponto de vista social, isto é, torna-se impossível aceitar que este processo não sofre influência de variáveis diversas como o sexo, a localização da residência, o tipo de estabelecimento frequentado e a área disciplinar entre outras a explorar.

Acresce, ainda, que os estudos disponíveis não nos permitiram explicitar a influência que a variável origem social - através do recurso ao conceito de classe social - poderá ter sobre os processos de inserção profissional. Até que ponto indivíduos provenientes de origens sociais idênticas se encontram nas mesmas situações de emprego? Até que ponto o modo como é vivida da fase de transição para a vida activa, por exemplo a avaliação da sua maior ou menor dificuldade e a correspondência (ou não) face a expectativas anteriormente existentes, é influenciada pela variável "origem social" dos diplomados? Estas são questões que, apenas, ilustram a vastidão de um domínio de pesquisa que poderá ser explorado futuramente.

A emergência de perspectivas teóricas, no domínio da Sociologia, que sublinham a necessidade de rejeitar visões demasiado mecanicistas da herança social e cultural de cada indivíduo, admitindo que o mesmo é resultado de experiências sociais múltiplas por vezes até contraditórias<sup>6</sup>, não deve ser esquecida na exploração deste domínio.

Tendo em conta todos estes elementos, importa rejeitar leituras apressadas e simplistas que estabelecem uma relação directa e mecânica entre a obtenção de um diploma de ensino superior e o acesso a uma determinada posição e situação profissional. Torna-se necessário, então, construir novos quadros de análise da inserção profissional baseados no pressuposto de que a relação entre diploma e trabalho/emprego dos diplomados é, para utilizar a expressão de Dubar (2001), "socialmente construída".

Isto, no sentido em que está inserida numa dada conjuntura histórica (económica, profissional e educativa) e depende de um determinado tipo institucional de articulação entre educação e trabalho/emprego, o qual poderá divergir consoante o espaço geográfico e o nível de ensino. É também necessário considerar, como procuramos sublinhar nesta comunicação, que os processos de inserção profissional são eles próprios socialmente marcados, pois estando dependentes das estratégias dos actores e ligados a trajetórias

<sup>6</sup> Referimo-nos às propostas de Bernard Lahire (2001) para quem a Sociologia pode interessar-se pelas diferenças entre os indivíduos de um mesmo meio social, importando apreender a variação contextual dos comportamentos de um mesmo indivíduo. Ou seja, trata-se de rejeitar a coerência e a homogeneidade das disposições individuais pensadas, exclusivamente, à escala dos grupos e das instituições, para adoptar uma visão mais complexa do indivíduo que é menos unificado e heterogéneo do que se poderia supor.

biográficas e a desigualdades sociais são influenciados por um conjunto diversificado e complexo de variáveis sociais.

Mas é evidente que esta constatação não constitui uma conclusão final, mas sim o ponto de partida para um amplo campo de interrogações a investigar numa abordagem sociológica da inserção profissional de diplomados de ensino superior.

## BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Mariana (2003), A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

BALSA, Casimiro, SIMÕES, José Alberto, NUNES, Pedro, CARMO, Renato do, CAMPOS, Ricardo (2001), Perfil dos Estudantes do Ensino Superior - Desigualdades e Diferenciação, Lisboa, edições Colibri

BATISTA, Maria de Lurdes (1996), Os diplomados do ensino superior e o emprego - a problemática da inserção na vida activa, Lisboa, Departamento de Programação e Gestão Financeira/Ministério da Educação

BRENNAN, John, KOGAN, Maurice, TEICHLER, Ulrich (1996), "Higher education and work - a conceptual framework" in John Brennan, Maurice Kogan, Ulrich Teichler, (org.), Higher Education and Work, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

COTRIM, Ana, AMOR, Teresa (1999), As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: situação face ao emprego (III), Lisboa, INOFOR/Instituto para a Inovação na Formação

DUBAR, Claude (2001), "La construction sociale de l'insertion professionnelle" in Éducation et Sociétés, n° 7/2001/1, pp. 23-36

LAHIRE, Bernard (2001), "Catégorisations et logiques individuelles: les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles" in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. CX, pp. 59-81

LIST, Julianne (1997), "Perspectivas de emprego dos diplomados do ensino superior na Europa" in Formação Profissional - Revista Europeia, CEDEFOP, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade

MAURITTI, Rosário (2000), Estudantes universitários; trajectórias sociais e expectativas de inserção profissional, Tese de Mestrado, Lisboa, ISCTE

OCDE (1993), De l'enseignement supérieur a l'emploi - rapport de synthèse, Paris, OCDE

ODES (2000), Inquérito piloto aos diplomados do ensino superior (1999) - primeiros resultados, Lisboa, INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação), (policopiado)

ODES (2002), Apresentação do 1º inquérito de percurso aos diplomados do ensino superior 2001: primeiros resultados, [http://www.inofofor.pt/calendario/result\\_odes.html](http://www.inofofor.pt/calendario/result_odes.html) (acesso em 18/12/2001).

SMYTH, Emer (2003), "Gender Differentiation and Early Labour Market Integration across Europe" in Irena Kogan, Walter Muller, (eds.) School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module, Mannheim, Mannheimer Zentrum fur Europäische Sozialforschung

TROTTIER, Claude (2001), "La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes" in Éducation et Sociétés, n° 7/2001/1, pp. 93-101

uied

# A Aprendizagem Organizacional nas Estratégias de Gestão Empresarial

Maria José Gonçalves

## RESUMO:

O presente artigo começa por caracterizar o ambiente em que as empresas se encontram actualmente imersas, argumentando-se que os modelos organizacionais de hoje são dinâmicos e interagem com o meio ambiente, de forma sistémica. Uma vez que a competitividade das empresas depende cada vez mais do conhecimento, defende-se que as estratégias de gestão devem passar pela visão da empresa como uma organização que aprende e, mais do que isso, onde se pode criar conhecimento novo. É referida a relevância dos ambientes de aprendizagem favoráveis e, neste sentido, salienta-se o papel da liderança na criação de uma cultura de aprendizagem contínua, a todos os níveis da organização, nomeadamente no que diz respeito ao estabelecimento de condições que incentivem a circulação da informação e uma efectiva partilha de conhecimento.

Palavras-chave: aprendizagem organizacional; conhecimento; gestão; liderança;

## 1. UM CONTEXTO DE COMPLEXIDADE

O mundo actual, e em particular o mundo dos negócios, caracteriza-se por um elevado grau de complexidade, em virtude das numerosas e por vezes inesperadas interacções no interior das organizações e entre estas e o seu exterior e, também, das rápidas e amplas mudanças que tornam o futuro cada vez menos previsível. A globalização da economia e dos mercados, sendo um bom exemplo desse aumento vertiginoso das interacções entre organizações, gerou uma competitividade acrescida para as empresas, que se têm vindo a confrontar com a necessidade de corresponder a dois desafios principais: redução de custos para fazer face à concorrência, por um lado, e uma adequação rápida das estruturas empresariais e dos produtos às necessidades dos clientes.

Adicionalmente, e em virtude da automatização dos métodos de produção, que fez diminuir consideravelmente o número de trabalhadores deste sector, tem-se vindo a assistir a uma progressiva intelectualização do trabalho, que se torna cada vez mais uma actividade de resolução de problemas, exigindo a capacidade de criação de ideias novas, de novas soluções e de novas perspectivas.

Termos como informação, comunicação, conhecimento e aprendizagem têm importância crítica para a compreensão do actual mundo dos negócios, à medida que a empresa muda das bases tangíveis para as intangíveis. Surge um novo vocabulário, em que o nebuloso, o abstracto, o impalpável parecem adquirir uma relevância cada vez maior relativamente ao concreto (Shukla, 1997).

Por outro lado, a informação assume um papel determinante e a sua utilização e disseminação nas empresas é feita em moldes bem diferentes daqueles de há uns anos atrás, quando se pensava que ela devia concentrar-se ao nível das chefias do topo, bastando depois fazer a sua distribuição controlada do topo para a base. Ao invés, considera-se agora que reter a informação é atentar contra a própria empresa e, nesse sentido, as empresas de sucesso serão aquelas que forem capazes de detectar, partilhar e estimular o brotar da informação ao nível de todas as estruturas.

Neste contexto, as organizações deixam de ser concebidas como modelos estáticos, para serem encaradas como modelos dinâmicos, que interagem com o meio ambiente, de forma sistémica, de tal modo que pequenas mudanças podem ter resultados intensos. A criatividade, a capacidade de inovação e de adaptação tornam-se essenciais para a competitividade de qualquer empresa e de qualquer país, se admitirmos que a competitividade de um país se mede pela competitividade das suas empresas. Neste nosso mundo cada vez mais complexo, o recurso raro será cada vez mais o recurso humano e as suas qualidades de compreensão, de análise, de capacidade conceptual e de espírito de investigação e de inovação (Crozier, 1995), postulados que, em nosso entender, são válidos tanto para as grandes multinacionais como para as indústrias tradicionais, como é o caso dos têxteis e do calçado, para citar dois casos que têm a ver com o nosso país.

## 2. UMA COMPETIVIDADE COM BASE NO SABER

A grande turbulência e complexidade do ambiente em que se inserem as empresas afecta, de modo mais ou menos drástico, todos os aspectos do seu funcionamento. A aprendizagem passa a estar no cerne das organizações, que competem com base no conhecimento. Quanto maior é a incerteza, maior é a necessidade de aprender, pois a aprendizagem permite respostas mais rápidas e mais eficientes a um ambiente complexo e dinâmico (Holland, 1995). Deste modo, a inovação vai depender da capacidade que indivíduos e organizações tiverem para aprender rapidamente, criando conhecimento novo e esquecendo aquele que já não serve, por inadequado. Não sendo a aprendizagem um processo cumulativo, os modos habituais de fazer e de perspectivar terão de ser questionados para que se desenvolvam novos comportamentos e novos modelos mentais mais consentâneos com situações também novas.

Poder-se-á dizer que a "força do intelecto" se substitui à "força de trabalho". Por isso mesmo, no cerne das organizações que sobrevivem e têm sucesso encontram-se os chamados trabalhadores do conhecimento, pessoas que não trabalham de todo com as mãos, mas que são pagas por aquilo que aprenderam na escola, nas universidades (Drucker e Nakauchi, 1999) e em situações anteriores de trabalho, profissionais quase sempre altamente qualificados e com elevado nível de escolaridade, que convertem informação em conhecimento (Sveiby, 1998).

Na verdade, a maior parte do trabalho nas empresas tem hoje como base a informação. Os produtos e os serviços são progressivamente mais complexos e revestem-se duma

componente significativa de informação. A matéria-prima com a qual o trabalhador da Era da Informação, o trabalhador do conhecimento lida é, pois, a informação e isso faz com que a natureza do trabalho nas empresas tenha mudado significativamente. É ainda de ter em conta que o trabalho do conhecimento tem um carácter fundamentalmente diferente do trabalho físico e que o trabalhador do conhecimento está quase completamente imerso num ambiente computadorizado.

Esta nova realidade altera dramaticamente os métodos pelos quais se tem de gerir, apreender, representar o conhecimento; altera a maneira como se interage, se resolvem problemas, se actua. As organizações devem, então, ser capazes de aprender de forma sistemática e continuada para que possam sobreviver de maneira duradoura. Esta é a ideia que preside ao conceito de organização que aprende - *learning organization* - tendo vindo a gerar uma série de pesquisas sobre o modo como as pessoas e, mais do que as pessoas, as organizações, aprendem.

### 3. A APRENDIZAGEM AO NÍVEL DAS ORGANIZAÇÕES

Um dos maiores desafios que se colocam à gestão é a compreensão do papel do conhecimento e da aprendizagem na mudança organizacional e no sucesso dos negócios. Por isso mesmo, as teorias de aprendizagem organizacional - que estudam o modo como as pessoas aprendem em contextos organizacionais, bem como a maneira como as organizações aprendem, elas próprias, como um todo, e se transformam em organizações que aprendem - não se podem dissociar das teorias da criação e gestão do conhecimento organizacional, todas elas ligadas ao conceito de organização que aprende.

Poder-se-á dizer, com Pawlowsky (2001), que a aprendizagem organizacional constitui uma abordagem da gestão à mudança organizacional, sendo as organizações concebidas como instituições activas que aprendem, que podem desenvolver-se de acordo com finalidades e intenções dos seus fundadores e membros, podendo mesmo aprender a ir para além destas finalidades originais. A aprendizagem é encarada não apenas como adaptação às contingências, mas também como aprendizagem através do conhecimento, da compreensão e da interpretação. Trata-se de um campo de investigação que continua a ser explorado, onde diversas visões, provenientes de diferentes campos disciplinares e culturais, se complementam ou intersectam, dando lugar a múltiplas perspectivas e abordagens.

Estas diferentes abordagens assentam numa grande variedade de fundamentações teóricas, não existindo ainda uma plataforma teórica única, aceite por todos, que possa servir de base comum para um aprofundamento do conceito. A literatura revela, entretanto, dois grandes tipos de abordagens - uma, centrada na maneira como o conhecimento existente é partilhado, usado e armazenado; outra, cujo foco é a maneira como se cria conhecimento novo. Recentemente, esforços conjuntos de equipas de investigadores internacionais tentam ultrapassar estas limitações e o campo de estudo sobre aprendizagem organizacional estendeu-se, passando a abranger também a criação de conhecimento. Em

nosso entender, o estudo sobre a aprendizagem organizacional ficou extraordinariamente enriquecido com esta nova atenção aos processos que levam à geração de novas ideias e comportamentos, ou seja, à criação de conhecimento novo dentro da organização e não apenas à utilização e difusão do conhecimento existente.

Esta segunda linha de pensamento - as abordagens da criação do conhecimento - está intimamente relacionada com conceitos epistemológicos da aprendizagem organizacional e assentam nos conceitos de conhecimento tácito e explícito desenvolvidos por Polanyi (1966). O primeiro é entendido como conhecimento que pode ser articulado e transferido através da língua, codificado e armazenado em bases de dados, enquanto que o conhecimento tácito, ou implícito, tem como base a experiência individual e não pode ser, pelo menos na sua totalidade, articulado ou transferido de modo codificado.

O desenvolvimento do conhecimento é descrito como um processo interactivo entre estes dois tipos de conhecimento, a diferentes níveis da organização. Nesta perspectiva, a criação de conhecimento organizacional, que se pode considerar como sendo um modo mais subtil de encarar a aprendizagem organizacional, é um processo em espiral, que começa ao nível individual e se eleva através de "comunidades de interacção" que se expandem, que atravessam as fronteiras das secções, dos departamentos, das divisões e da organização. Em suma: o conhecimento relacionado com o trabalho aparece como algo de muito complexo e multifacetado, envolvendo várias dimensões diferentes e por vezes contraditórias, que se podem sintetizar nas relações entre conhecimento tácito e explícito.

A teoria da criação de conhecimento organizacional que foi primeiro formulada por Nonaka e Takeuchi (1995) e tem vindo a ser desenvolvida por Nonaka e outros (Nonaka e Konno, 1998; Nonaka, Konno e Toyama, 2001; Nonaka, Toyama e Byosière, 2001). Encara a criação de conhecimento e a aprendizagem organizacional como um processo social dinâmico. Não obstante, o conhecimento constitui também uma prática reflexiva, na medida em que é adquirido através da experiência de cada indivíduo, ou da reflexão sobre as experiências dos outros (Nonaka e Konno, 1998).

Para além de salientarem a diferença entre informação e conhecimento, os teóricos da criação de conhecimento evidenciam a importância determinante das condições que propiciam a aprendizagem organizacional e a consequente criação de conhecimento dentro da organização. Defendem que uma organização não pode, por si só, criar conhecimento; o que ela pode é mobilizar o conhecimento tácito criado e acumulado ao nível individual. A questão crucial da criação do conhecimento está em mobilizar o conhecimento tácito nas organizações e transferi-lo para os níveis dos grupos e da organização a fim de que níveis de sistema colectivos possam aprender.

## 4. A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL - UMA ACTIVIDADE SOCIAL E CONTEXTUALIZADA

As organizações aprendem através dos indivíduos, que actuam como agentes dessas organizações. Ora, para que um indivíduo aprenda, é preciso, em primeiro lugar, que esteja



disposto a aprender; em segundo lugar, que lhe sejam criadas as condições para ele o poder fazer e, para que o conhecimento individual se transforme em conhecimento organizacional, é ainda necessário que o indivíduo esteja disposto a colocar o seu conhecimento ao serviço da organização e que o deseje partilhar. Deste modo, a aprendizagem organizacional será mais do que a soma das aprendizagens individuais.

Peter Senge, que tem uma visão sistémica do funcionamento das organizações, distingue aprendizagem individual de aprendizagem organizacional, e encara o nível do grupo, da equipa, como a entrada para a aprendizagem organizacional (Senge, 1990; Senge et al., 1994). Os grupos, as equipas, serão então o elo de ligação entre o indivíduo e a organização. Mas, exactamente, o que é uma equipa? Será um grupo semelhante àquele em que cada um de nós esteve inserido, num qualquer momento da nossa vida, e em que sentiu uma ambiência especial, em que as pessoas funcionam em conjunto, confiam umas nas outras, completam os pontos fortes e compensam os pontos fracos de cada uma. Essas pessoas têm objectivos comuns que são mais vastos do que os objectivos individuais e produzem resultados extraordinários (Senge, 1990). Esta ideia de grupo aproxima-se, de maneira significativa, do conceito de "comunidade de prática" (Brown e Duguid, 1998; Wenger, 1999; Stewart, 1999; Wenger e Snyder, 2000), embora os autores que desenvolveram este último conceito salientem a sua especificidade.

Esta mesma ideia está por detrás do conceito de "ba", introduzido por Nonaka e Konno (1998), um conceito proposto pelo filósofo japonês da actualidade, Kitaro Nishida, e que estes autores adaptaram para designar um local, um espaço partilhado onde emergem relações entre indivíduos e que serve de base à criação de conhecimento. Os indivíduos serão indivisíveis do "ba", que é a esfera vital de que fazem parte. O "ba", assim concebido, é um contexto no qual o conhecimento é criado e utilizado. Ou seja, para existir, o conhecimento necessita de um contexto (Nonaka, Toyama e Byosiére, 2001). O "ba", o lugar do conhecimento, pode emergir em indivíduos, em grupos de trabalho, em equipas de projecto, em círculos informais, em encontros temporários, em grupos e-mail e no contacto directo com os clientes. O "ba" não é, pois, apenas de ordem física. Engloba três dimensões - o físico, o virtual e o mental.

O conhecimento gerado em cada um destes espaços pode ser partilhado e forma a base do conhecimento das organizações. Esses espaços de partilha existem em muitos níveis ontológicos, podendo mesmo extravasar as fronteiras da organização. Assim, os indivíduos formam o "ba" dos grupos que, por sua vez, formam o "ba" das organizações. Depois, o ambiente do mercado torna-se o "ba" para as organizações. As interações orgânicas entre estes diferentes níveis de "ba" podem amplificar o processo de criação de conhecimento. Deste modo, este processo de criação do conhecimento desenvolve-se em espiral, podendo não se confinar a uma única empresa. Nobeoka e Baba (2001) argumentam mesmo que, neste nosso século XXI, será essencial uma aprendizagem mútua activa entre diferentes indústrias, países e culturas.

Em resumo: o conhecimento está encravado em "espaços partilhados", dentro dos quais ele é adquirido, através da experiência de cada um, ou da reflexão sobre as experiências dos outros. Se o conhecimento for separado desses espaços, transforma-se em informação que

pode, posteriormente, ser partilhada independentemente do espaço inicial de partilha. Enquanto que a informação é tangível e reside nos media e em redes, pelo contrário, o conhecimento é intangível e reside nos espaços partilhados.

## 5. A CRIAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Para que ocorra aprendizagem organizacional e a criação de conhecimento novo dentro de uma organização é necessário que se criem condições propícias à existência desses espaços de partilha onde a informação flui e o conhecimento se gera, onde trabalhar seja aprender e aprender seja trabalhar. Como lembra Argyris (1977), as actividades de aprendizagem dos indivíduos são facilitadas ou inibidas por um sistema ecológico de factores que ele designa por sistema de aprendizagem organizacional. Por outro lado, a generalidade dos autores que estudam a temática em análise partilham a visão de que a criação e transferência de conhecimento são processos delicados, que necessitam de formas especiais de apoio e atenção da parte da gestão.

O conceito de cultura organizacional, fazendo sobressair o contexto dentro do qual a aprendizagem ocorre, pode ajudar-nos a perceber como aprendizagens passadas se enraízam em estruturas, normas e rotinas da organização. Na verdade, a cultura de uma organização modela as percepções que os seus membros têm de acontecimentos passados e forma os seus "modelos mentais" (Antal, Dierkes, Child e Nonaka, 2001).

Um dos aspectos mais relevantes na cultura de uma empresa é constituído pelos seus valores. Autores como Nonaka e Takeuchi (1995) e Von Krogh (1998) lembram que os valores que prevalecem numa organização são determinantes para a gestão da criação de conhecimento. De entre esses valores, a condição chave será o cuidado, uma grande atenção para com as pessoas, um sentimento de preocupação e de interesse. Neste sentido, a atenção tanto pode descrever a maneira como os pais se comportam com os filhos, como o professor se comporta com os seus alunos, como o gestor se comporta com os seus empregados ou como o médico se comporta com os seus doentes (Von Krogh, 1998). Assim, de acordo com este autor, um comportamento que demonstra cuidado, atenção, evidencia-se em cinco dimensões: confiança mútua, empatia activa (a tentativa de nos colocarmos no lugar do outro), disponibilidade para ajudar, julgamento clemente (para tolerar o erro) e coragem (a atenção encoraja cada um a expressar as suas opiniões e a dar feedback aos outros no sentido de os ajudar).

Em situações de baixo nível de atenção, as pessoas tendem a guardar para si o seu conhecimento e a retrair-se, em vez de expressarem livremente os seus pontos de vista, para não correrem o risco de serem mal aceites. Pelo contrário, num ambiente de elevado cuidado, existe um interesse, um apoio mútuo, e os membros do grupo ou da organização articulam espontaneamente o seu conhecimento tácito, recorrendo a linguagem não convencional, a metáforas e a analogias. Em vez de o esconderem para si próprios, cooperam numa doação mútua, olham com os outros em vez de olharem para os outros.

Dentro desta linha de ideias, as empresas deveriam reflectir sobre determinados

procedimentos que são destruidores da atenção, do cuidado, numa organização. De entre esses procedimentos, são de salientar os comportamentos injustos para com os empregados, como despedimentos injustificados, a tolerância de injustiças tais como roubar ideias dos outros, os sistemas de incentivos altamente individualistas, ou ainda uma burocracia com descrições pormenorizadas do trabalho de cada um, por vezes reforçada com apertados mecanismos de controlo. Por outro lado, culturas empresariais que são culpabilizadoras e que criam um sentido de insegurança e de cinismo geram rotinas defensivas (Argyris, 1993).

Para obstar a essas barreiras, Von Krogh (1998) sugere a criação de incentivos baseados no grupo e que premeiem a disponibilidade para ajudar e outros comportamentos que favoreçam a criação de conhecimento. São ainda aconselhados programas de formação em comportamento, naquilo que habitualmente designamos por competências sociais, centrados na atenção - aprender a ajudar, a apresentar as suas próprias opiniões, a desenvolver conceitos e a justificar novas ideias, exercitando, ao mesmo tempo, o julgamento clemente, ou seja, a tolerância. O desenvolvimento de programas de aconselhamento (mentoring), no sentido de motivar os mais antigos na empresa a partilharem o seu conhecimento com os mais novos poderá ser também altamente favorável para a criação de condições que levem à aprendizagem.

## 6. O PAPEL DA LIDERANÇA

A aprendizagem organizacional não é um processo simples, nem automático, nem sequer acontece sem esforço. Além disso, para que esse processo não se interrompa, não pare, é necessário que ele seja continuamente impulsionado, de forma a que possa ultrapassar barreiras que muitas vezes existem nas organizações e que podem funcionar como graves obstáculos à aprendizagem.

A liderança tem um papel determinante na construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam e incentivem a aprendizagem organizacional. A ela cabe ainda um papel de relevo no sentido de ultrapassar a resistência à mudança (Child e Heavens, 2001). Sendo a aprendizagem organizacional e a criação de conhecimento processos muito dinâmicos e complexos, não pode a liderança encarar o conhecimento como um stock estático. Torna-se, então, necessário um tipo de gestão que compreenda que o conhecimento tem de ser acarinhado, apoiado, impulsionado e cuidado. O pensar em termos de ecologia pode ajudar esta nova concepção de gestão, segundo Nonaka e Konno (1998).

Efectivamente, as chefias devem estar conscientes de que os empregados possuem uma enorme riqueza de conhecimento sobre a sua empresa - sobre os produtos, os clientes, os processos internos, a história da organização, as tecnologias existentes e mesmo sobre os concorrentes. Porém, esse conhecimento encontra-se, em geral, disperso por pessoas e locais. Por outro lado, o conhecimento não acontece no vácuo, ele depende de relações que se estabelecem numa base de confiança mútua e através da vontade das pessoas partilharem o que sabem para o bem de um grupo.

A criação de uma cultura que encoraje a livre troca de ideias depende muito do conceito que a liderança tiver daquilo que é o conhecimento. Frequentemente, confunde-se informação com conhecimento, esquecendo que este é criado pelas pessoas e pouco tem a ver com bases de dados armazenados em sofisticados sistemas informáticos. Aliás, relativamente às novas tecnologias, Wenger (1999) adverte para o perigo da sedução das tecnologias da moda, em vez de se adoptar aquelas que realmente apoiam as pessoas no seu trabalho. Quer isto dizer que as tecnologias se devem adaptar às pessoas e não as pessoas às tecnologias. Tecnologia não basta, e o que se verifica frequentemente é que se faz mais do mesmo. Apesar de se mudar a tecnologia, nem sempre muda o modo como se trabalha. Não importa apenas que o mundo esteja cada vez mais ligado através da tecnologia, importa que as pessoas estejam ligadas entre si (Nonaka e Takeuchi, 1995).

Compete, então, à liderança, criar uma cultura de aprendizagem contínua, em que a aprendizagem não seja encarada apenas como a mera aquisição de novas competências, mas como um modo de as pessoas se verem num determinado contexto, de que se sentem pertença, um desejo de participarem activamente, de se empenharem num empreendimento conjunto. Muito frequentemente, mais do que o salário que se ganha, importa o facto de se ser reconhecido, que leva a que as pessoas queiram aprender coisas relevantes para a empresa onde trabalham. Nesta perspectiva, os incentivos e as recompensas não podem ser apenas de ordem material.

Tendo em conta que a liderança se exerce a vários níveis, a gestão de topo é a grande responsável pela visão que será transmitida a toda a organização e que irá guiar a direcção da aprendizagem. Esta visão compreende as metas e os valores que determinam as decisões da organização e o comportamento dos seus membros (Krebsbach-Gnath (2001), traduzindo-se num conjunto de concepções partilhadas daquilo que é necessário aprender e do conhecimento que é preciso criar, tendo em vista a orientação futura da organização. O papel da liderança de topo como grande responsável pelo estabelecimento da missão e da visão de cada organização é salientado por muitos autores (Nonaka e Takeuchi, 1995; Berthoin, Lenhardt e Rosenbrock, 2001; Friedman, 2001; Sadler, 2001; Senge, 1990). Todos eles enfatizam o seu papel na articulação de uma visão clara que possa orientar a direcção da aprendizagem e da criação de conhecimento dentro de uma organização, tendo sempre o futuro como horizonte. Nonaka e Konno (1998) sustentam ainda que os gestores de topo são os grandes responsáveis pela formação do "ba" para a criação do conhecimento que interessa à organização. Assim, é preciso gerir para a emergência do conhecimento, partindo de pressupostos tais como a responsabilidade, a justificação, o suporte financeiro e a atenção, o cuidado.

Nonaka e Takeuchi (1995), com base em estudos de caso de empresas japonesas que demonstraram a capacidade de inovação constante, atribuem grande importância à gestão intermédia, que eles designam por verdadeiros "engenheiros de conhecimento" - no centro da gestão do conhecimento - já que eles se encontram na intercepção dos fluxos verticais e horizontais de informações na empresa, actuando como "ponte" entre os ideais visionários do topo e as realidades muitas vezes caóticas com as quais se confrontam os trabalhadores da base. Segundo os mesmos autores, os gestores intermédios sintetizam os

conhecimentos tácitos dos empregados da linha da frente e dos quadros mais antigos, tornam-nos explícitos e incorporam-nos em novas tecnologias, produtos ou sistemas.

A direcção do topo concebe uma visão, cria uma teoria geral, enquanto que os quadros intermédios criam uma teoria intermédia, passível de ser testada empiricamente na empresa com o auxílio dos empregados da base. Ou seja, os quadros intermédios fornecem aos seus subordinados um quadro conceptual capaz de enquadrar, de dar sentido às suas próprias experiências.

A questão da autoridade ligada à liderança tem sido também estudada por alguns autores. Sadler (2001) salienta que a autoridade deve assentar na competência e na perícia e não na posição de poder. No mesmo sentido vai López (1996), que enfatiza a exemplaridade de um dirigente como sendo o único meio para alcançar a autoridade, pois só a confiança nas intenções de quem manda pode dar origem à autoridade.

Com o objectivo de favorecer a aprendizagem organizacional, a liderança deve estabelecer as bases de uma cultura de empresa capaz de encorajar as potencialidades de cada um, desenvolvendo a autonomia e o empowerment de indivíduos e de grupos, de modo a que encontrem, por si próprios, soluções para os problemas que surgem. Uma cultura que favoreça a aprendizagem terá de incluir princípios como a tolerância ao erro inteligente, o evitar de atitudes de culpabilização e a aceitação de ideias diferentes daquelas que são habituais na organização. Ao mesmo tempo que se lançam reptos que estimulem a curiosidade intelectual, favorecendo a emergência de ideias novas, é necessário desenvolver mecanismos para a transferência das aprendizagens dos indivíduos e dos grupos para o conhecimento e a experiência da organização. Este conhecimento materializar-se-á em novos produtos, em novas respostas às necessidades dos clientes, em novos modos de proceder no sentido de fazer melhor e mais rápido do que a concorrência. Deste modo, a liderança será capaz, como defende Sadler (2001), de ir ao encontro da incerteza, em vez de fugir dela.

## CONCLUSÃO

As empresas encontram-se actualmente imersas num ambiente altamente complexo, em virtude das múltiplas interacções que se verificam tanto no seu interior como entre elas próprias e o seu exterior. O futuro torna-se assim cada vez mais incerto. Uma vez que a aprendizagem permite respostas mais rápidas e mais eficientes a um ambiente complexo e dinâmico, a capacidade de inovação constante está relacionada com a capacidade que indivíduos e organizações tiverem para aprender rapidamente, criando conhecimento novo. A consciência desta realidade tem vindo a desenvolver uma série de pesquisas que procuram compreender o modo como a aprendizagem se desenvolve ao nível das organizações e dos processos que permitem a criação de conhecimento novo. Nesta perspectiva, pensa-se hoje que a criação e transferência de conhecimento são processos delicados, pelo que assumem particular relevância os aspectos ligados à criação de condições que favoreçam a partilha da informação e a criação de conhecimento novo, eliminando eventuais barreiras que possam funcionar como obstáculos à aprendizagem.

Considera-se que a liderança tem um papel determinante na construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam e incentivem a aprendizagem organizacional, permitindo ultrapassar a resistência à mudança e fazendo com que os processos de aprendizagem e criação de conhecimento sejam acarinhados, apoiados, impulsionados e cuidados. Trata-se, nomeadamente, de criar uma cultura de empresa que incentive a aprendizagem contínua a todos os níveis da organização. À gestão de topo caberá a responsabilidade pelo estabelecimento da missão e da visão clara capaz de orientar o sentido da aprendizagem e da criação de conhecimento de que a empresa necessita. Alguns autores atribuem igualmente relevância significativa à gestão intermédia, na medida em que a liderança a este nível faz a síntese do conhecimento tácito existente na empresa, torna-o explícito e incorpora-o em novas tecnologias, produtos ou sistemas.

A direcção do topo concebe uma visão, cria uma teoria geral, enquanto que os quadros intermédios criam uma teoria intermédia, passível de ser testada empiricamente na empresa com o auxílio dos empregados da base. Ou seja, os quadros intermédios fornecem aos seus subordinados um quadro conceptual capaz de enquadrar, de dar sentido às suas próprias experiências.

É ainda de salientar a questão da autoridade das chefias, que se considera dever assentar na competência, na exemplaridade e na confiança.

## BIBLIOGRAFIA

- ANTAL, A. B.; LENHARDT, U. e ROSENBROCK, R. (2001). "Barriers to Organizational Learning" in Handbook of Organizational Learning & Knowledge (M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD e I. NONAKA, Edts) New York: Oxford University Press, pp. 865-885
- ANTAL, A. B.; DIERKES, M.; CHILD, J. e NONAKA, I. (2001). "Organizational Learning and Knowledge: Reflections on the Dynamics of the Field and Challenges for the Future" in Handbook of Organizational Learning & Knowledge (M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD e I. NONAKA, Edts) New York: Oxford University Press, pp. 921-939
- ARGYRIS, C. (1977) "Double-loop learning in organizations" in Harvard Business Review, 55 (5), pp. 115-125
- ARGYRIS, C. e Schön, D. (1978). Organizational Learning: a Theory of Action Perspective, Reading: Addison-Wesley
- ARGYRIS, C. (1993). Knowledge for Action: A guide to overcoming barriers to organizational change, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 309 pp
- BROWN, J. S. e DUGUID, P. (1991). "Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation", in Organization Science, VOL. 2, NO. 1, February, pp. 40-57
- BROWN, J. S. e DUGUID, P. (1998). "Organizing knowledge", in California Management Review, VOL. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 90-111

- BROWN, J. S. (2000). "Growing Up Digital. How the Web Changes Work, Education, and Ways People Learn", in *Change*, March/April, pp. 11-20
- CHILD, J. e HEAVENS, S. J. (2001). "The Social Constitution of Organizations and its Implications for Organizational Learning" in *Handbook of Organizational Learning & Knowledge* (M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD e I. NONAKA, Edts) New York: Oxford University Press, pp. 308-326
- CROZIER, M. (1995). *La crise de l'intelligence*, Paris: InterEditions
- DRUCKER, P. (1993). *Gerindo para o futuro*, Lisboa: Difusão Cultural
- DRUCKER, P. e NAKAUCHI, I. (1999). *Tempo de Desafios. Tempo de Decisões*, Lisboa: Difusão Cultural
- FRIEDMAN, V. J. (2001). "The Individual as Agent of Organizational Learning" in *Handbook of Organizational Learning & Knowledge* (M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD e I. NONAKA, Edts) New York: Oxford University Press, pp. 398-414
- GONÇALVES, M. J. (2003). *A Formação Contínua Universitária. Contributo para o Desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional na Universidade*, Tese de Doutoramento, Lisboa: FCT/UNL
- HOLLAND, J. H. (1997). *A Ordem Oculta. Como a adaptação gera a complexidade*. Lisboa: gradiva
- KREBSBACH-GNATH, C. (2001). "Applying Theory to Organizational Transformation" in *Handbook of Organizational Learning & Knowledge* (M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD e I. NONAKA, Edts) New York: Oxford University Press, pp. 886-901
- NOBEOKA, K. e BABA, Y. (2001). "The Influence of New 3-D CAD Systems on Knowledge Creation in Product Development" in *Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, pp. 55-75
- NONAKA, I. (1988). "Toward Middle-Up-Down Management: Accelerating Information Creation" in *Sloan Management Review*, Spring 1988, VOL. 29, NO. 3, pp. 9-18
- NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*, New York: Oxford University Press
- NONAKA, I. e KONNO, N. (1998). "The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation" in *California Management Review*, Vol 40, NO. 3 Spring 1998, pp. 40-54
- NONAKA, I.; KONNO, N. e TOYAMA, R. (2001). "Emergence of "Ba"" in *Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, (I. NONAKA e T. NISHIGUCHI, Edts), New York: Oxford University Press
- NONAKA, I.; TOYAMA, R. e BYOSIÈRE, P. (2001) "A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge" in *Handbook of Organizational Learning & Knowledge* (M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD e I. NONAKA, Edts) New York: Oxford University Press, pp. 491-517



- PAWLOWSKY, P.; FORSLIN, J. e REINHARDT, R. (2001). "Practices and Tools of Organizational Learning" in Handbook of Organizational Learning & Knowledge (M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD e I. NONAKA, Edts) New York: Oxford University Press, pp. 775-793
- LÓPEZ, J. A. P. (1996). Fundamentos da Direcção de Empresas, Lisboa: Edições AESE
- POLANYI, M. (1966). The Tacit Dimension, London, UK: Routledge and Keoan.
- SENGE, P. M. (1990). The Fifth Discipline, The art and practice of the learning organization, London: Random House
- SENGE, P. M.; KLEINER, A.; ROBERTS, C.; SMITH, B.e ROSS, R. (1994). The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization, London: Nicholas Brealey Publishing
- SHUKLA, M. (1997). Competing through knowledge. Building a learning organisation, New Delhi/Thousand Oaks/London: Response Books, A division of Sage Publications
- STEWART, T. A. (1999). Capital intelectual. A nova riqueza das organizações, Lisboa: Edições Sílabo
- SVEIBY, K. E. (1998). A nova riqueza das organizações, Rio de Janeiro: Editora Campus Limitada
- Von KROGH, G. (1998). "Care in knowledge creation", in California Management Review, Vol. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 133-153
- WENGER, E. (1999). Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity, USA: Cambridge University Press
- WENGER, E. e SNYDER, W., M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier in Harvard Business Review, Jan/Feb. 2000, pp. 139-14



uied



*5.*

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

uied



# Citizenship Education

Branca Miranda  
Fernando Alexandre

## 1. INTRODUCTION

Along the years in accordance with social and political evolution the concept of citizen and, consequently, of Citizenship Education have been changing. Through the XIX century and until the half of the XX century, Citizenship Education it was mainly seen as a process to accede to information about the organization of the state, and to spread the prevailing ideology. Consequently, several countries have introduced in their compulsory curricula courses centred on the transmission of knowledge and values that emerges from a cultural homogeneity point of view.

However, deep changes in the political, social, economic and technological levels, the increasing of the people's movements between different places and the development of a multicultural society create new problems and put in relevance phenomena as social exclusion and intercultural misunderstanding. In accordance to Audigier (2000), those problems have been growing, as well as the conflicts between countries, specific groups and the individuals.

While people's democratic participation in society let us get to the conclusion that civic apathy is increasing and fewer citizens have an active role in political institutions (Weber, 1999), at the same time citizens' movements outside the official institutions have now an important role in the debate and resolution of many social questions, and young people show some awareness and consciousness of the social problems that affect them.

However, youngsters still have a lack of knowledge about several problems which have a negative effect in the world and, consequently, in their lives and, on the other hand, the analyses of their behaviours, attitudes and values put in relevance some weakness and contradictions and shows that the importance of their own participation on changing the society is not obvious for them.

Therefore, schools should give students opportunities to reflect on the reality, on their experience and to exercise practices of citizenship that might contribute to develop their social consciousness and to increase their future participation as social agents. So, schools' curricula must give a priority to the development of several competencies that increase students' proficiency in order to participate actively in the resolution of the social problems.

## 2. GOALS OF CITIZENSHIP EDUCATION

Active citizenship, both inside and outside School, should merge knowledge, ethics and culture. By means of participatory practices, active citizenship pushes students towards a

change in behaviours, based upon a set of fundamental values and an increasing involvement in decision-making processes at local, regional, national or international levels. The standards of active citizenship are explicit in the policies regarding education for citizenship of most European Union members. Nevertheless, school practices seem to put an accent in knowledge, rather than in ethics and culture; they seem to stress teaching activities instead of students' participation and involvement. On the other hand, education for citizenship appears not to be able to integrate political, cultural, geographical and environmental dimensions that can lead to a collective identity paradigm on citizenship.

To develop citizenship competencies it is important for both students and teachers to have an opportunity to reflect upon their own individual and collective experiences and actions as citizens, as well as to allow their involvement in practices that promote active citizenship through their participation in decision-making and management processes within educational institutions. As a counter part to knowledge, the process thus leading up to the development of people's political engagement and social awareness might be called the "action" dimension of citizenship education.

In order to achieve an effective increase of active citizenship we need to develop new teaching and learning practices, the most important of which are: cooperative practice and group work, experiential learning, democratic decision-making, independent reasoning and critical awareness, development of effective communication skills, co-management of projects by participants, community involvement and negotiation and participation skills. However, an education based on values has to be supported on an ethical framework that "achieves optimal balance between unity and diversity. Common values draw us together, but they also need to facilitate our understanding, and negotiation, of difference. Human rights standards provide that framework". (Osler, 2000:25) However, that does not mean that all class should have a unique answer to complex social dilemmas, "but provides a framework of values in which they can be negotiated" (Osler, 2000:25) which enables each one to arrive to their own conclusions and to deal with different points of view.

Stating our intention of developing education for citizenship in schools with the purpose of fighting exclusion and civic apathy, we are fully aware that, from the curricular point of view, it develops along different lines, as we are faced with an unlimited range of experiences and attitudes, knowledge and behaviours (Audigier, 2000). In addition, according to the same author, the curricular competences and skills to be developed within education for citizenship can be divided into the following categories:

- a) Cognitive competence, which embraces not only knowledge, for example, of the rules for living in society, the functioning of democratic society, the world in the present days or human rights, but also capabilities and skills, such as analysis and synthesis;
- b) Ethic competence, which embraces emotional and affective aspects, based upon a set of values, the most important of which are freedom, equality and solidarity, based upon the positive acceptance of diversity;
- c) Social competence, which regards the development of spirit of initiative and the acceptance of individual responsibilities within the society.

We are therefore facing several curricular areas. The area of knowledge, by means of which we intend to provide each and every individual with access to the necessary information regarding the functioning of institutions, citizens' rights and duties and the world we live in. This area can be approached through a more restrict disciplinary context, as it requires the existence of clearly identifiable programmatic contents, which can be included in the curriculum of one or more mandatory school subjects. Nevertheless, as we have referred, education for citizenship is not limited to the access of youngsters to knowledge and information. It spreads out to other areas - ethical and social - that push us towards a change in behaviours, based upon a set of fundamental values and an increasing involvement of individuals in decision-making processes at local, regional, national or international levels.

The practice of citizenship will be influenced, though not necessarily determined, by prevailing social structures, and any individual or group may experience tensions, inconsistencies and possible contractions in exercising their citizenship. These in turn may influence the identities of individuals and groups, acting to encourage or reduce a sense of belonging. Thus, the formation of the individual as a citizen takes place through political, economic, legal and cultural dimensions, through processes that may support or prevent social inclusion.

Active citizenship implies active participation in society and the exercise of rights (civic, political and social) through participatory practices and structures at local, regional, national or trans-national levels. This in turn implies knowledge and understanding of rights and of democratic structures and procedures, and an absence of those discriminatory practices that may operate to exclude certain individuals and groups. Relationships between every individual and institutions (local, regional, national or supranational) are characterised by a common set of rights and obligations and have been characterised as vertical aspects of citizenship (Osler, 1997).

Active citizenship also concerns relationships within communities and among citizens. These have been characterised as horizontal aspects of citizenship (Osler, 1997). These relationships require individuals to be confident in their own identities and, within the multicultural societies which characterise nearly all States, to be able to respond positively and openly to individuals and groups (fellow citizens) whose cultures and traditions are different from their own. Confidence in one's own culture and identity is a prerequisite for a confident and positive response to others. Therefore, the aim of citizenship education is to develop in students the required competencies to have a critical thought about society and to be able to have an active participation on society.

### 3. TEACHING AND LEARNING CITIZENSHIP

In the context of the School, as in other domains, all changes in terms of practices of education for citizenship are impossible without the active participation of teachers. But change cannot be produced in an automatic and immediate way just because governmental

institutions, the results of scientific investigation or the opinions expressed by specialists point towards new ways or call our attention to the fact that new educational needs are arising and that it is essential to consider other contexts and social, economic or ideological variables. If the subjects view change solely as an exterior imposition and not as an imperative for themselves, it is probable that it will never occur or if it does, that it deviates to a different path which ends with the maintenance of the very same models we intend to break away from.

In fact, with the aim of develop new citizenship's attitudes and values it is imperative to implement teaching and learning practices, which although well documented in the educational theory are just used by a minority of teachers, thus hardly ever experienced by students. That is the case with cooperative class management and project-group work, experiential learning and democratic decision-making. As a whole, they contribute to the development of the attitudes, the values and the skills that are a substantive part of active citizenship: independent reasoning and critical awareness, communication, community involvement, negotiation and participation.

For that reason, the aims of education for citizenship are to develop and reinforce autonomy, initiative, and respect for others, the capacity to innovate and to find new answers for new social challenges. School should than take into account students discourses and perspectives regarding those issues, although in reality it does not fulfil that role. A pro-active citizenship that enables citizens to a social commitment is "distinct from a would-be indoctrinating one (...) must be based on a limited number of presuppositions as Freedom, Toleration, Respect for the true, Fairness, Respect for Reasoning. " (Crick, 1999:343)

In implementing citizenship education teachers are confronted with their one perceptions of the society, of the role of a citizen, of the function of the Schools and, consequently, of their one values and behaviours. In fact, in developing the citizenship of their students teachers cannot remain neutral in this political and cultural' struggle (Veugelers, 2000), because when they are teaching they always express values. So there is a need to engage them in a reflexive process of continuous education centred on the discussion about what it is citizenship education and how to implement it in the schools.

Firstly, it implies to have a straightforward knowledge of both teachers' and students' conceptions and perspectives on citizenship and on their attitudes and values concerning different forms of social and political engagement. Secondly, teachers must be confronted with their own discourses and involved in a reflective process, in an attempt to apprehend the theoretical meaning of the personal perspectives they expressed. Thirdly, the discourses must be putted face to face with the classroom practices of each teacher.

This reflective approach of teacher education emphasises the cognitive and the behavioural dimensions of teaching and aims at preparing teachers to be thoughtful and analytic about their practice as well as the contexts in which that practice takes place. The concept of the teacher as a reflective practitioner means that the process of understanding and improving the teaching practice must start from reflection upon one's own experiences. This is what Schön (1983) has called "knowledge in action": the knowledge shown by practitioners in



the fulfilment of their actions.

Although they have difficulty describing such knowledge, they can do so by using a very specific language that demonstrates a personal construction and results from either a "reflection-in-action" process, when it occurs simultaneously with the action itself, or "reflection-on-action", when it takes place subsequently. This author still considers another possibility: "reflection on reflection-in-action", when the practitioner reflects upon the reflection-in-action, a process which goes beyond the previous two types of reflection and not only contributes to improve his/her performance but also gives him/her the possibility to create his/her own personal form of "knowing-in-action".

According to Garcia (1995), the goal of any strategy whose aim is to originate reflection, is to develop such meta-cognitive skills in teachers which will allow them to know, analyse, evaluate and question their own teaching practice, as well as its underlying substrata concerning ethics and values. Therefore, the purpose of some of the strategies is "to serve as mirrors which shall allow teachers to see themselves reflected and, by means of that reflex - which never is exactly the same as the complex representational world of teachers' knowledge - to allow individuals to gain a larger personal and professional conscience" (1995: 153).

Although, this is a life-long learning process, it is urgent to start actions that might develop in the teachers the consciousness that education is a complex work that implies a deeper involvement and, at the same time, give them the opportunity to be confronted with newly educational paradigms.

As we said before citizenship education aims to develop several competencies and all teachers along the educational process transmits their own values, so citizenship education must be a trans-curricular subject, a critical concern of all academic staff to induce a democratic ethos in the Schools, which means a school open to the difference, able to discuss their own practices with all educational actors.

## 4. A CURRICULUM FOR CITIZENSHIP LITERACY

Citizenship education is, as we said before, a cross-curricular theme. This means that there is a need to a curricular design that emphasises the inherent competencies in each subject of the curriculum, but for that it is indispensable to think about a global framework that help us to know what kind of knowledge and understanding must be privileged and how to adapt it to students in different stages.

Oxfam (1997) "has provided a very detailed syllabus framework based on values and dispositions; skills and aptitudes; knowledge and understanding." (Gardner, 2000) This framework can facilitate the comprehension about teachers' work and about what the community can expect from the schools.

Others proposals that we contact with do not have a correspondence between the competencies the school must develop in students and their ages. So in spite of the fact that Oxfam framework can be discussed and adapted in accordance to the curricular

organization and to the students' capacities and their particular stage of development in each class, it can be an important source that establishes one of the foundations to the educators' decisions.

This framework also puts in evidence that educate for an active citizenship implies an holistic vision, in the sense that there is a need to merge several aspects that have been implemented along the years as disconnected subjects: Intercultural Education, Education for peace, Education for Sustainable Development and Civic Education. On the other and, the knowledge and information that are trained in different subjects, as Geography, History or Sciences are mostly developed in a way that do not allow the increment of the understanding the complexity of the newly social challenges.

### Global Citizenship: knowledge and understanding

Knowledge and understanding	Pre-KS1 (Age <5)	KS1 (Age 5-7)	KS2 (Age 7-11)	KS3 (Age 11-14)	KS4 (Age 14-16)	16-19 understanding of
Social justice and equity	what is fair/unfair what is right and wrong	awareness of rich and poor	fairness between groups causes and effects of inequality	inequalities within and between societies basic rights and responsibilities	causes of poverty different views on the eradication of poverty role as Global Citizen	global debates
Diversity	awareness of others in relation to self-awareness of similarities and difference between people	greater awareness of similarities and differences between people	contribution of different cultures, values and beliefs to our lives nature of prejudice and ways to combat	Understanding of issues of diversity	deeper understanding of different cultures and societies	
Globalization and interdependence	sense of immediate and local environment awareness of different places	sense of the wider world links and connections between different places	trade between countries fair trade	awareness of interdependence our political system and others	power relationship North/South World economic and political systems ethical consumerism	complexity of global issues
Sustainable development	living things and their needs how to take care of things sense of the future	our impact on the environment awareness of the past and the future	Relationship between people and environment awareness of finite resources our potential to change things	different views of economic and social development, locally and globally understanding the concepts of possible and preferable futures	global imperative of sustainable development lifestyles for sustainable world	understanding of key issues of Agenda 21
Peace and conflict	our actions have consequences	Conflicts past and present in our society and others causes of conflict and conflict resolution - personal level	causes of conflict impact of conflict strategies for taking conflict and for conflict prevention	causes and effects of conflict, locally and globally relationship between conflict and peace	conditions conducive to peace	complexity of conflict issues and conflict resolution

(Source: Oxfam 1997)

## 5. CONCLUSION

Our view of education for citizenship leads to a more inclusive society thus implies wider civic participation, bearing in mind the need to change individual behaviour within society with view to a greater social cohesion. Consequently, more importance has to be attributed to the role of experiential learning, attitudes and values. These cannot definitely be limited to the scope of certain curricular subjects; oppositely, they should be viewed as transversal learning, to be developed both in formal and non-formal learning contexts. This way, we intend to overcome the existing dichotomy between educational processes that privilege a strictly cognitive approach and those that, above all, defend a behaviourist approach.

In our opinion, the goal of education for citizenship is not solely the transmission of knowledge in more or less formal contexts, although it can be considered essential for the maintenance of a democratic society. Equal value should be attributed to the development of skills related with communication, debating ideas and solving conflicts in the framework of basic values such as freedom, mutual respect and solidarity. In conclusion, our goal is to contribute to a larger participation of youngsters in civil society.

Larger civic engagement on behalf of the younger members of society implies a deep change in educational practices, which will necessarily have to face individuals with concrete situations, which allow them to develop the skills they need to fully assume their role as actors-citizens. As we defend that democratic behaviour should be learned through practice, we are aware that such a position implies a renewal of school culture in such a way that all educational partners (students, parents and teachers) act in a more democratic and inclusive way.

At the base of this renewal lies a change in terms of educational practices. This implies reviewing the teachers' role itself, which should no longer be a mere consumer and/or medium for the transmission of a pre-established curriculum. On the contrary, teachers should continuously assume a new, more autonomous professional perspective which in the end will lead to adapting teaching methods to the larger educational goals, as well as to its public at school and to each specific insertion community. Consequently, it is urgent that we start questioning the traditional models for teacher education; especially those that stand on a strong separation between theory and practice and do not bear in mind the individuals' experiential knowledge.

Involvement of participants in project management not only increases motivation and ensures that their needs are met, but it also is a valuable lesson in the development of skills for active citizenship. There are some examples of young people's involvement in informal sector project co-management, which might serve as useful models for other target groups and programs. Projects set within initial learning contexts, such as those, which address the needs of children, or young people at school or in vocational settings can often serve a double purpose. Not only do they provide an opportunity for learning for active citizenship for the immediate target group, but they may also contribute to the continuing training of the teachers or animators who are implementing the project.

## REFERENCES

- Audigier, F. (2000). Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe.
- Crick, B. (1999). The presuppositions of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 337-352.
- Crick, B. (2000). *Essays on citizenship*. London: Continuum.
- Gardner, R. (2000). Global perspectives in citizenship education. In D. Lawton, J. Cairns, & R. Gardner (Eds.), *Education for Citizenship*. London: Continuum.
- Garcia, M. (1995). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Oporto: Porto Editora.
- Osler, A. et al. (1997). The contribution of community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension. Birmingham: University of Birmingham.
- Osler, A. (2000). *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality*. London: Trentham Books.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1).

uied



# Teaching and Learning Practices in Education for Citizenship: Geographical Perspectives

Manuela Ferreira  
Fernando Alexandre  
Branca Miranda

## 1. INTRODUCTION

Throughout the last decade, the purpose of developing education for citizenship became a key political concern at both national and international levels. Every statement pronouncing the aims that educational systems must achieve emphasizes the importance of implementing active citizenship practices, in order to allow students' involvement in a democratic environment at school level, one that might encourage their participation in decision-making processes, either inside or outside the classroom. Given this context, it is possible to presuppose that geographical education and citizenship education are closely linked. Indeed, while playing an important role regarding the study of the processes that lie behind students' perceptions of their cultural and life spaces, geographical literacy turns out to be an essential attribute of a conscious and pro-active citizenship.

Although geographical education has the potential to develop the skills mentioned before, and the Portuguese curriculum guidelines now stress their value, teachers' practices seem to continue to focus on geographical content for its own sake, thus underestimating the importance of an interdisciplinary approach to the discipline. The paper will discuss how the prevalence of enduring teaching and learning strategies is an obstacle to the improvement of the skills, attitudes and values, that young people have to possess in order to act in complex and uncertain social contexts, therefore also diminishing geographical education's capability to promote active citizenship.

## 2. CULTURAL GEOGRAPHY AND CITIZENSHIP

The idea of a cultural turn ruined the conception of a specialized geography structure, one whose many niches offered geographers the possibility to securely develop their skills. It appeared when economic geographers discovered that consumption and production were specific to particular cultures, places and times, that is, when they began to show the cultural construction of consumption and production (Norton, 2000; Anderson et al., 2003). Such an evolution explains why there is no room for a cultural geography which would be the equivalent of the economic, social or political geographies of the past.

Geographers have not to specialize in a narrow field called culture. They have to remain permanently aware of the fact that geography deals with narratives that speak about realities, but not with realities themselves (Claval, 2003a, 2003b).

The cultural approach analyses the cultural processes at work in societies: the role of communication in the handing down of attitudes, practices, beliefs and knowledge; the building of the self; the building of identities; the institutionalization of social relations; the construction of pasts and their use in normative thinking (Norton, 2000; Anderson et al., 2003). As a result, individuals, groups and societies develop know-how and knowledge relative to orientation, the representation of the Earth surface, the exploitation of resources, and the organization of space.

These processes take place in space and occur in time. Firstly, the sense of place and the attachment to a territory are linked with identities; space is divided into objective subsets like administrative, religious or economic regions, or in subjective entities like pays or nations. Secondly, depending on the period and the means of communication available in a group, duration is directly experienced as lived memory or rebuilt as history; as a result, the attitudes towards time as embodied in landscapes vary: in many societies, people do not care for them; in others, they launch ambitious policies of preservation.

All these ways to enrich the theories of spatial organization as developed in the 1960s consider space at the same time as a material and concrete reality and a mental category. The cultural approach systematizes this perspective: for human beings, all material realities only exist as representations. Geographers explore the mental dimension of external realities. They work on perception, linguistic and semiotic codes as well as on symbols. The cultural approach focuses on mental spaces in their relation to external spaces. It introduces a vertical dimension characteristic of all symbols.

As soon as geographers accept to integrate, in their analysis, both the working of representation and the symbolic dimensions of things, environments and beings (Murphy and Johnson, 2000), their tasks change. The objective properties of objects, places and people cease to be only significant elements for individuals or groups: their symbolic dimension becomes essential. Space is no more as a neutral stand or a monotonous transport plain. Interfaces, where messages, signs and symbols may be inscribed, become in many ways more significant than the real things or places which lay behind them. Human beings exist only in so far as they pertain to a symbolic whole: they need identities. This quest is often expressed through feelings of territoriality: people identify themselves to a monument, a landscape or a place where some have shed their blood for the sake of all.

The process of understanding identities and the way these are reflected in a sense of belonging to a given territory or political entity, embodies the path through which geography and citizenship are linked. Being able to apprehend the cultural and social variables that lie beneath different forms of spatial organization is crucial to build a conscious and engaged citizenship. At European level, recent documents issued by the Commission of the European Communities (2004) stress the importance of creating a shared cultural and political identity, which is fundamental given the recent EU enlargement, as a basis to create an area of freedom, justice and security, and respect for



and promotion of fundamental rights, and fostering European diversity. At global level, the challenge is quite similar: to promote world citizenship as a basis for peaceful coexistence. Efforts should be made in order to develop understanding, consideration and respect for others, their beliefs, values and cultures. This is considered to provide the basis for peaceful coexistence. Beyond that, it implies recognizing difference and diversity as opportunity rather than danger and as a valuable resource to be used for the common good. This concept of learning to live together is based on the principle of equality among all peoples. It should be seen not as passive acceptance or tolerance of others but rather as an active, dynamic, interactive experience of discovering others and working towards common objectives.

### 3. EDUCATION FOR CITIZENSHIP AND GEOGRAPHICAL EDUCATION

Education for citizenship involves the development of many civic skills. These include a willingness to investigate problems at different levels from the local to the global. Such problems have personal, social, spatial, temporal, economic, political, historical, cultural and aesthetic dimensions that are necessary to identify in order to solve them. Therefore, students need to develop the ability to analyse issues and to participate in action aimed at achieving a sustainable future. Developing these skills is the realm of citizenship education. Education for citizenship includes several components, among them: social and moral development, community involvement, and political, economic and environmental literacy. It implies also the development of attitudes and values, skills and aptitudes and the acquisition of knowledge and understanding. Active democratic citizenship is needed for a sustainable society. Indeed, the problems concerning the environment provide a good field to act accordingly, as they can only be solved through an active participation of informed citizens at different levels from the local to the global. Still, to think globally and act locally is not enough. There is also a need of thinking and acting from the local to the global. The role of school as regards education for citizenship seems fundamental, namely in relation to the protection of the environment. Students in school should acquire knowledge about the local area, the region, the country and the world, taking as a reference the multitude of environmental problems that affect our societies (e.g. climate change, deforestation, land degradation and desertification, depletion and conservation of natural resources, food security and genetically modified organisms, radiation, loss of biodiversity). Their study should take into account both different levels of analysis and dimensions, for instance, allowing students to explore how their everyday lives and how their lifestyles have an impact on the environment. The relations between these far-reaching objectives and the goals of geographical education are clear. They can be accomplished not only through the study of many geography concepts as such, but also by providing a cultural reading of their meaning. Concepts such as sustainable development, preservation, dependence and interdependence, globalisation, among others, they all have a social representation

sense, which is crucial to depict during geography teaching and learning activities. The role played by teachers is crucial. They should be able to use different strategies, such as cooperative learning, enquiry-based learning, problem solving, fieldwork, role-play and simulations. Students must be involved in real processes of environmental decision-making and action at local, regional, national or even global level. Students need to have the possibility of participate actively in classroom, in school, in the family and in the community (Ferreira, 2002). Teachers need to be trained to implement in their classrooms, or outside them, an effective education for citizenship. Their attitudes, styles of life and involvement in the community will have also effects on their students, as well as on those of parents and other educators (Ferreira, 2001; Ferreira et al., 2002).

## 4. CURRICULA, STUDENTS' KNOWLEDGE AND TEACHERS' PRACTICES

When comparing the geography's curricula of different European countries, it seems possible to say that their similarities are more significant than their distinctions, at least as regards their global philosophy and goals. Taking into account its structure and content, we can say that the Portuguese geography national curriculum for 12-15 years old students stays between the English and French models.

On the one hand, as in the English case the Portuguese curriculum long-term goals intend to develop students' geographic skills and competences regarding the use of graphic and cartographic materials and sources, the ability to formulate geographic questions, the capability to understand the relations between natural and human systems and to apprehend the way these are reflected in different patterns of spatial organization. On the other hand, as in the French case the Portuguese curriculum makes compulsory the study of a list of issues and themes at both European and global scales (e.g. climatic systems, landforms and relief systems, population distribution and structure, productive systems, transportation networks, environmental hazards), which taken as a whole suggest the prevalence of a descriptive and general approach to geographical education, instead of a more conceptual one.

Although putting an accent on the development of students' geographical literacy, practice gives evidence of the problems that teachers face when trying to manage two apparently distinctive approaches to geographical education. Such difficulties are well documented when we analyse the knowledge students have a propos the environment, as it is shown by the data collected at European level through an inquiry about their attitudes and actions on environmental issues. For that purpose, a questionnaire was presented to a total of 1437 students, 14-15 years old, from Portugal (400), Finland (409), Spain (442) and England (186). The data on Table 1 show the results obtained from both the Portuguese students (PT) and the total students' sample (EU) regarding just one of the many topics that were inquired (Ferreira et al., 2004; TETSDAIS, 2004).

Table 1 - Do you have any knowledge of the following issues? (%)

Issues		I know a lot about it		I have some knowledge of it		I have heard of it but don't know about it		Don't Know	
		EU	PT	EU	PT	EU	PT	EU	PT
A	Climate change	14.2	4.3	53.2	40.0	28.9	53.3	3.7	2.5
	Hole in the ozone layer	13.4	4.3	40.0	19.1	42.4	74.8	4.2	1.8
	Deforestation	21.7	12.5	36.0	27.6	30.6	51.9	11.6	8.0
	Desertification	28.5	17.1	30.5	31.7	18.8	38.2	22.2	13.1
	Atmospheric pollution	12.1	3.3	42.4	20.8	41.5	74.8	4.0	1.3
	Acid rain	21.6	12.0	47.5	43.8	21.6	41.8	9.3	2.5
B	Recycling	4.4	1.0	31.4	8.0	61.5	89.7	2.6	1.3
	Rubbish disposal and treatment	21.3	6.8	47.1	34.3	25.4	56.3	6.2	2.8
	Genetically modified foods	30.0	18.3	30.1	30.0	20.9	41.5	18.9	10.3
	Pollution of drinking water	14.3	3.5	41.0	22.5	39.5	70.3	5.2	3.8
C	Biodiversity	29.4	32.6	18.8	18.3	7.3	11.5	44.5	37.6
	Nuclear waste	33.4	26.4	36.2	36.0	18.9	28.5	11.5	9.1
	Soil erosion	27.8	24.4	37.5	33.9	20.8	32.9	13.9	8.8
D	Environmental impact assessment	28.8	20.3	26.3	39.8	12.9	28.0	31.9	12.0
	Water management	22.8	18.9	43.4	40.1	22.4	31.2	11.4	9.8
	Urban planning	33.4	21.4	35.3	39.8	15.9	31.7	15.4	7.1
	Local planning	34.6	27.4	25.0	34.7	10.8	19.8	29.5	18.1

Globally, the figures represent some disappointing results, as students appear to believe they have not a reliable knowledge about many relevant environmental issues, even about those that it would seem are nearer their daily life experiences, or are more often reviewed by the media. Such lack of information allows us to raise doubts about the quality of geographical education and about the role it actually plays in implementing education for citizenship. Besides, data from the same survey also reveal that many students do not even take part, at school level, in other activities related to citizenship issues (e.g. human rights, social exclusion, cultural heritage preservation), although they firmly believe in the importance of public participation. Not only teaching practices seem to be inadequate to develop real problem-solving and decision-making skills, but also the school in general and geography in particular seem to be at risk of showing no special contribution towards citizenship.

## CONCLUSIONS

In the context of global change, it is important to address the question of how civil society participation changes the way we think, or re-think, the purpose and goals of education, which since the emergence of the modern nation states and market economies, have been closely linked to notions of citizenship, individualism, democracy, national identity, productivity and development - concepts currently under a process of re-definition. At this respect, an UNESCO report (2000) raises some crucial questions: How does civil society participation inform our understanding on what learning actually means in today's world - at local and global levels - and how can this process best be facilitated? Is it enough to expand and improve educational systems, with their main thrust in institutionalized learning and schooling, or do the learning needs of today's world require different learning modalities?

Geographical education should contribute to develop new civic skills, which will imply a re-conceptualization of its role as a curricular discipline, and the development of new educational approaches, not limited to the traditional facts of spatial organization and relations between human and physical systems, even when their study is supported by powerful technological resources. Cultural and aesthetic dimensions ought to be considered, in order to develop more profound forms of social responsibility and engagement regarding our sustainable future. Schools, as well as teachers, should be open to the communities to which they belong, as a contribution for safe, caring, respectful, and productive learning environments. It is urgent to educate young people for social responsibility, which implies the development of their social skills, emotional competencies, and qualities of character. These are the essential elements of both educational success and participative citizenship.

## REFERENCES

- ANDERSON, K. et al. eds. (2003). *Handbook of Cultural Geography*. London: Sage.
- CLAVAL, P. (2003a). *Causalité et Géographie*. Paris: L'Harmattan.
- CLAVAL, P. (2003b). *La Géographie du XXI<sup>e</sup> Siècle*. Paris: L'Harmattan.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2004). *Making Citizenship Work: fostering European culture and diversity through programmes for Youth, Culture, Audiovisual and Civic Participation*. Brussels: DGS-Education, (COM [2004] 154 final). Available from: [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm) [Accessed 29 April 2004].
- FERREIRA, M. M. (2001). *A Educação para a Cidadania em Portugal: evolução e tendências actuais*. Discursos, V, pp. 59-66.
- FERREIRA, M. M. (2002). *Environment and Citizenship: from the local to the global*. In: R. GERBER and M. WILLIAMS, eds. *Geography, Culture and Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 115-125.

- FERREIRA, M. M., MIRANDA, B. and ALEXANDRE, F. (2002). Educação para a Cidadania: tendências actuais. In: G. AMARO, ed. Encontro Internacional de Educação para os Direitos Humanos, 5-7 December 2000 Lisbon. Lisbon: Instituto de Inovação Educacional, pp. 363-374.
- FERREIRA, M. M. et al. eds. (2004). Sustainable Development and Intercultural Sensitivity: new approaches for a better world. Lisbon: Universidade Aberta.
- HAMILTON, C. (1999). Justice, the Market and Climate Change. In: N. LOW, ed. Global Ethics and Environment. London: Routledge, pp. 90-105.
- MURPHY, B. and JOHNSON, D., eds. (2000). Cultural Encounters with the Environment: enduring and evolving geographic themes. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- NORTON, W. (2000). Cultural Geography: themes, concepts, analysis. Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- TETSDAIS (2004). Training Teachers for Sustainable Development and Intercultural Sensitivity. EU Comenius Action 3.1. Available from: <http://www.igu-net.org/cge/TETSDAIS> [Accessed 29 April 2004].
- UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. Education for all: meeting our collective commitments. Paris: Unesco, (ED-2000/WS/27). Available from: [http://www.unesco.org/education/efa/wef\\_2000/index.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/index.shtml) [Accessed 29 April 2004].

uied

## Children's Perceptions

Manuela Ferreira  
Fernando Alexandre  
Branca Miranda

The domain of children's perceptions and conceptions is one of the most widely studied by educational research. Its importance is recognised by researchers working in the fields of science and mathematical education, subjects where the recognition and identification of students' conceptions, or misconceptions, regarding many complex scientific concepts is seen as an essential element for curricular development, as well as for understanding and changing both learning and teaching processes. Such research is often supported by a constructivist approach, which accepts that 'both individuals and groups of individuals construct ideas about how the world works. It is also recognised that individuals vary widely in how they make sense out of the world and that both individual and collective views about the world undergo change over time' (Novak, 1987: 349).

The interdisciplinary nature of geography as well as of geographical education supports the development of a similar approach and line of research, mainly because the discipline, although dealing with concepts imported from the natural and human sciences, was able to construct its own conceptual body. Notions like space, region, territory, landscape, nature and environment, are just examples of geographical concepts whose complexity seems to give reason for a more profound research about the way students understand them. Nevertheless, in what concerns geographical education the teaching and learning of those concepts is not an objective valid for its own benefit, but a mean to develop students' awareness about the relationship and interdependence between man and nature. The study of such relations is now a broad educational objective, which is no more restricted to geographical education. Indeed, many curricular subjects in different levels of teaching are actually assuming, under the label of environmental education, the study of what for a long time geographers tended to consider a geographical domain.

Resuming the importance of knowing children's perceptions, while given the context of environmental education, Payne (1998) suggests that research in environmental education needs to try to understand children's collective and individual ontology, and attempt to discover what it means to be a learner in environmental education. Then again, geographical education is not undermined by environmental education. In fact, an analysis of environmental education in Europe (Loughland, Reid & Petocz, 2002) revealed that young people frequently leave out humans in their identification of environment. Therefore, it is crucial to recognise children's perceptions concerning different environmental issues and contents, in order not only to identify their limits, but also to

reveal a path which will allow stressing geographical education's potential and strengths regarding both environmental education and citizenship education.

## AN EUROPEAN SURVEY ON ENVIRONMENT AND SUSTAINABILITY

A group of researchers from Portugal, Spain, United Kingdom and Finland carried out between the years 2000 and 2004 a European project entitled "TETSDAIS - Training European Teachers for Sustainable Development and Intercultural Sensitivity". Among its goals, there was the intention of promoting European citizenship through the implementation of environmental and citizenship education, taking into account a process leading to sustainable development, multicultural and social inclusion. A questionnaire was presented to 14-15 years old students attending schools in the four countries that formed the network. The final sample from which the data were obtained consisted of 1,437 validly completed questionnaires, of which 409 were from Finland, 186 from the United Kingdom, 400 from Portugal and 442 from Spain.

In accordance with the project's framework, the questionnaire intended to recognise: (i) European students' attitudes, values, beliefs and actions on issues of the environment; (ii) students' perceptions of their own knowledge and responsibilities on changing the reality, in order to make a sustainable world. Along the questionnaire's five sections, students were asked about their specific knowledge on environmental problems (in relation to different scales of analysis, from local to global), the teaching and learning practices they have experienced in their schools, the way they conceived authorities' responsibilities in solving those problems, and what would be their behaviour in relation to some social problems.

## RESULTS AND FINDINGS

Based on a scrutiny of over 100 journal articles, books and reports published between 1993 and 1999, Rickinson (2001) refers that in what concerns environmental education the current evidence base on learners and learning can be understood in terms of six concentrations or nodes of evidence, from which three are considered well 'established', and three can be regarded as 'emerging'. The first group comprises students' (i) environmental knowledge, (ii) environmental attitudes and behaviours, and (iii) environmental learning outcomes, while the second group includes students' (i) perceptions of nature, (ii) experiences of learning, and (iii) influences on adults.

The results obtained from the TETSDAIS's questionnaire cover all these six categories, still introducing some new dimensions, namely regarding the students' conceptions of environment. As it is impossible to present the whole of the project's results (Ferreira, Alexandre & Miranda, 2003; Oliver et al., 2003; Kaivola & Cabral, 2003), we shall only summarise those we believe are important to stress the role that geographical education can play in changing and expanding students' perceptions and conceptions, as well as knowledge, regarding several environmental issues.



### Environmental knowledge

Surveys in several countries report generally low levels of factual knowledge relating to environmental issues, often coupled with poor understanding of such matters. Therefore, an important section of the questionnaire was designed in order to allow students to express themselves about the way they perceive their personal knowledge regarding different environmental issues and concepts (e.g. acid rain, climate change, biodiversity, recycling, ozone depletion). Table 1 shows the global results obtained for one of the questions asked and some of the topics mentioned:

Table 1 - Do you have any knowledge of the following issues? (Total %)

	I know a lot about it	I have some knowledge of it	I have heard of it but don't know about it	Don't Know
Acid Rain	21.6	47.5	21.6	9.3
Climate change	14.2	53.2	28.9	3.7
Rubbish disposal and treatment	21.3	47.1	25.4	6.2
Soil erosion	27.8	37.5	20.8	13.9
Biodiversity	29.4	18.8	7.3	44.5
Environmental impact assessment	28.8	26.3	12.9	31.9
Hole in the ozone layer	13.4	40.0	42.4	4.2
Deforestation	21.7	36.0	30.6	11.6
Recycling	4.4	31.4	61.5	2.6

(Source: TETSDAIS/Database, 2002)

When analysing the answers given by the students from the different countries, the team was able to conclude that the majority of the English, Finish and Spanish students think that they know a lot or have some knowledge regarding those issues, while most of the Portuguese students see themselves as ignorant on many of the considered topics.

Such results show that Portuguese students sense an obvious lack of knowledge about several environment concepts. Of course, they 'know', because they have heard, about recycling, climate change, acid rain, or the hole in the ozone layer. The fact is that they feel they do not truly 'know' from a scientific perspective, hence being not able to define and explain those concepts and ideas in an academic or disciplinary manner, which does not mean that the students are not aware of those very same environmental problems and phenomena.

In general, the results call our attention to Rickinson (2001) findings, namely to the fact that more detailed investigations of students' ideas about specific environmental phenomena find there to be considerable misunderstanding of the science of such issues. On the one hand, there is confusion between ideas about different phenomena such as the greenhouse effect and ozone depletion, and poor understanding of processes such as

melting and recycling. On the other hand, the origins of such erroneous ideas suggests that they are influenced either by the nature of students' thinking, or by various external influences, such as school textbooks, the media, as well as the complexity of environmental issues themselves.

#### Environmental attitudes and behaviours

The questions regarding this category are distributed by various sections of the questionnaire. Overall, the data show quite positive environmental attitudes, i.e. greater agreement with pro-environmental rather than anti-environmental sentiments (Tables 2 and 3). Actually, in all four countries students show some awareness regarding the principles of sustainability, namely when 77,6% of the Portuguese, 67% of the Finish, 58,3% of the English and 54,6% of the Spanish, totally agree or partly agree with the statement 'the preservation of nature for future generations, means restrictions for present generations'.

Table 2 - For each of the following sentences indicate how far you agree (Total %)  
(Source: TETSDAIS/Database, 2002)

The same principles seem to be present when students so clearly state the need to promote

	Totally disagree	Partly disagree	Partly agree	Totally agree	Don't know
Changes to the environment by people for their exclusive benefits causes serious problems.	6.4	7.6	39.3	37.0	9.7
People have the right to interfere freely with nature to satisfy their needs.	43.5	27.5	16.5	7.0	5.5
Nature is always in equilibrium (balance) despite peoples' actions.	38.2	25.9	16.8	7.7	11.4
The human species is one among many species on the planet and should live with them in an interdependent relationship.	6.5	9.2	33.0	38.0	13.4
The preservation of nature for future generations means restrictions for present generations.	11.0	9.5	31.6	33.7	14.2

a balance between economic growth and environmental preservation. The data led the team to the conclusion that the majority of students is worried with environmental problems, and seems to assume that their solution implies their involvement with the community as a whole, as well as the need to some individual actions. Yet, they avoid falling in the more radical perspectives, which almost deny the possibility of coexistence between economic principles and environmental values.

Table 3 - Which of the following statements do you most agree with [choose one] Total %

Economic growth should be more important than environmental protection	4.0
It is necessary to guarantee economic growth but also to respect environmental protection	63.3
Protecting the environment should be more important than economic growth	23.2
Don't know	8.4

(Source: TETSDAIS/Database, 2002)

Nevertheless, several studies find students to be less environmentally conscious in relation to certain issues, in particular those linked to their own lives and material aspirations (Rickinson, 2001). On the one hand, levels of concern can vary not only between issues, but also with different scales, both finding that global environmental issues are seen as more serious/concerning than local ones. On the other hand, in terms of pro-environmental behaviours, there is evidence that young people are involved in practices relating to energy conservation, recycling and (less commonly) 'green consumerism' (Table 4). However, results reveal that students are indeed likely to adopt attitudes and take decisions that can improve environmental conditions, or prevent its deprivation.

Table 4 - Which of these actions have you taken or are willing to take to make the world a better place? (Total %)

	Already do	If you haven't		Does not apply to me	Don't know
		Are willing to do	Not willing to do		
Avoid using the car for everyday journeys	37.4	23.6	13.4	13.6	12.0
Adapt the car to alternative fuels	13.4	44.1	10.9	14.2	17.3
Save energy at home	32.5	41.8	8.0	5.5	12.2
Use energy efficient light bulbs	32.0	38.4	9.1	6.8	13.8
Use alternative energies	11.2	52.1	9.2	6.1	21.5
Separate glass, paper, plastic and batteries to recycle	48.1	30.7	7.2	5.8	8.3
Try to use less water	39.0	34.4	11.3	5.2	10.1
Use recycled paper	37.2	35.9	8.8	5.2	13.0
Participate in an activity to improve the environment (e.g. cleaning beaches)	11.5	48.9	17.7	7.4	14.5
Use biodegradable detergents	17.0	39.1	10.5	9.1	24.3
Prefer products with reusable packaging (refill or to be collected and reused)	32.6	37.9	7.9	5.9	15.7
Eat organic foods or those not genetically modified	25.7	33.9	16.1	8.4	15.9
Reduce how much you consume	22.5	39.3	13.2	7.4	17.6

(Source: TETSDAIS/Database, 2002)

At the same time, students clearly refuse a kind of fatalistic position regarding the solution of environmental problems, explicitly when they emphasize the need to increase people's involvement and improve public participation (Table 5).

Table 5 - In relation to solving environmental problems, indicate how far you agree with the following statements (Total %)

	Disagree	Partly agree	Totally agree	Don't know
Public participation will be necessary to solve environmental problems	3.5	24.1	65.0	7.3
It will be necessary for people to change how much they consume	10.3	42.0	36.8	10.9
There is no point in doing anything because serious environmental problems have no solution	68.2	14.1	2.9	10.5

(Source: TETSDAIS/Database, 2002)

However, if their role most likely implies some financial contribution or effort, then the statements of the students are clearly not as much straightforward as before (Table 6). Indeed, the majority of English, Portuguese and Spanish students point out that they are willing to pay 'more for brands of environment friendly products'. Nevertheless, only Spanish show some agreement with the possibility of paying higher taxes, but just if they knew the money would be spent in real environment protection measures.

Table 6 - Would you be willing to pay... (Total %)

	Yes	No	Don't know
More for brands of environmentally friendly products	49.1	27.9	22.9
Higher prices so that industry could better protect the environment	38.1	39.4	22.4
Higher taxes if you knew the money would be spent on protecting the environment	41.9	35.4	22.7

(Source: TETSDAIS/Database, 2002)

Eventually, such an apparent contradiction between the refusal to pay more taxes and the willingness to pay more to protect the environment, might only express a kind of distrust regarding the way governments usually spend the funds obtained through taxation.

#### Perceptions of 'nature' and 'environment'

From a general perspective, the results allow the research team to draw a picture regarding the students' conceptions in relation to both the concepts of "nature" and "environment", which are consistent with the findings of other researches (Cullingford, 1996; Eder, 1996; Loughland, Reid & Petocz, 2002; Lijmbach et al., 2002).

Firstly, nature seems to be associated with objective, bio-centric and positive perspectives, while environment is related to subjective, anthropocentric and negative ones. Nature can be defined: (a) in terms of the elements which constitute nature itself, where 'green' is the predominant colour (e.g. forests, green spaces, countryside) - nature as object, (b) in a more abstract way, through feelings, sensations, values, personal experiences (e.g. calm, liberty, peaceful) - nature as subjective relation, and (c) in terms of human interventions which usually contain a more negative perspective, therefore associated with nature's degradation and/or deterioration (e.g. pollution, urbanisation) - nature as consequence of human activity, 'threat'.

Secondly, environment reveals the predominance of socio-biophysical and biophysical dimensions: (a) the environment as pollution and nature, which aggregates notions such as pollution, species, flora, water/air, relations between man and nature, resources, (b) the environment linked with the individual daily life and his or her personal experience, by the use of terms like clean/dirty, noise, space, surroundings, welfare, and quality of life, and (c) the environment defined through a moral and ethical perspective, which links notions of preservation, equilibrium/harmony, respect and life.

## CONCLUSIONS

It is important to note that the perceptions and conceptions presented are not developmental: they do not represent a staged process through which individual students passed. They are simply a 'snapshot' of the experience of the participants at a particular time. Our aim was just to illuminate a range of conceptions held by that very same group of participants. In general, the analysis shows that young people do have an understanding of the environment, and that this understanding can be limiting or expansive, so that learning in the context of environmental education definitely requires some sort of change in students' conceptions.

Both environmental and geographical education intend to develop students' own critical ability and interpretation of issues in the context of firsthand practical situations that they confront, although frequently induced and shaped by powerful agenda-setting processes (Trumbo, 1995; Fortner et al., 2000). They both imply a model of literacy, which involving the functional, the cultural and the critical has the potential to draw together different subject disciplines with respect to the environment without denying their differences or 'language games' (Stables & Bishop, 2001). Such 'action competence' approach (Bonnett, 2002) is more consistent with the 'school development movement', as it is of a democratic character in which those immediately involved and affected decide the issues. These goals imply the reinforcement of teaching practices, which attach importance to problem-solving and decision-making, in order to solve the moral dilemmas to which Mankind is confronted in the political, social, economic, environmental and cultural domains.

Adequate attitudes and conceptual knowledge are indispensable to reach sustainability in a

complex World, one that is characterised by rapid changes and uncertainty. Still, knowledge is related to involvement, just as 'involvement has been found to be a predictor of knowledge-attitude-behaviour consistency. If involvement increases, one may be more likely to learn information and respond to this learning by changing attitudes and behaviour in a corresponding fashion' (Nitz, 1998: 215)

Geographical education and environmental education are interdisciplinary domains that have common characteristics in what concerns the perception of issues dealing with the relations between man and nature. One of the main goals of these educational domains is education for sustainable development. Both geographical and environmental education should contribute to change pupils' attitudes and behaviours in relation to Man's activities and actions, in accordance with new forms of reading the much 'older' geographical concepts of space, region, territory, landscape, nature and environment itself.

## REFERENCES

- Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind, *Environmental Education Research*, 8(1), pp. 9-20.
- Cullingford, C. (1996). Children's attitudes to the environment, in: G. Harris & C. Blackwell (Eds.) *Environmental Issues in Education*, London: Arena.
- Eder, K. (1996). *The Social Construction of Nature*, London: Sage.
- Ferreira, M., Alexandre, F. & Miranda, B. (2003). Students' conceptions and practices about citizenship: an European study, in: J. Lasonen & L. Lestinen (Eds.) *UNESCO Conference on Intercultural Education - Conference Proceedings (CD-ROM)*, University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Fortner, R. et al. (2000). Public understanding of climate change: certainty and willingness to act, *Environmental Education Research*, 6(2), pp. 127-141.
- Kaivola, T. & Cabral, S. (2003). How should perceptions and conceptions of sustainability and citizenship influence teaching-learning processes for sustainable development education and intercultural sensitivity?, in: J. Lasonen & L. Lestinen (Eds.) *UNESCO Conference on Intercultural Education - Conference Proceedings (CD-ROM)*, University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Lijmbach, S. et al. (2002). 'Your view of nature is not mine!': learning about pluralism in the classroom, *Environmental Education Research*, 8(2), pp. 121-135.
- Loughland, T., Reid, A. & Petocz, P. (2002). Young people's conceptions of environment: a phenomenographic analysis, *Environmental Education Research*, 8(2), pp. 187-197.
- Nitz, M. E. (1998). Implications of televised news coverage of global warming for organizational decisions, *World Resource Review*, 10(2), pp. 207-222.
- Novak, J. D. (1987). Human constructivism: towards a unity of psychological and epistemological meaning making, in: J. D. Novak (Ed.) *Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics: proceedings of the second international seminar*, New York: Cornell University.

- Oliver, M. et al. (2003). The environmental attitudes and actions of young Europeans: data from a European research study, in: J. Lasonen & L. Lestinen (Eds.) UNESCO Conference on Intercultural Education - Conference Proceedings (CD-ROM), University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Payne, P. (1998). Children's conceptions of nature, *Australian Journal of Environmental Education*, 14, pp. 19-26.
- Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence, *Environmental Education Research*, 7(3), pp. 207-320.
- Stables, A. & Bishop, K. (2001). Weak and strong conceptions of environmental literacy: implications for environmental education, *Environmental Education Research*, 7(1), pp. 89-97.
- Trumbo, C. (1995). Longitudinal modelling of public issues: an application of the agenda setting process to the issue of global warming, *Journalism & Mass Communication Monographs*, 152, pp. 1-59.





# Cultural Diversity

Manuela Ferreira

## 1. INTRODUCTION

Cultural Diversity is a complex concept that we will try to define. Firstly, culture can be described as "the whole complex of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features that characterize a society or social group. It includes not only arts and letters, but also modes of life, the fundamental rights of the human being, value systems, traditions and beliefs." (Mexico City Declaration on Cultural Policies, 1982)

In the introduction of the UNESCO report of the World Commission on Culture and Development, entitled *Our Creative Diversity*, 1995, Marshall Sahlins says "if we accept that culture is the total and distinctive way of life of a people or society it is meaningless to talk of 'the relation between culture and economy', since the economy is part of a people's culture. The great ideological issue is to know if 'culture' is an aspect or a means of 'development', the latter understood as material progress; or is 'culture' the end and aim of 'development', the latter understood as the flourishing of human existence in its several forms and as a whole ?

The word diversity is employed in relation to natural systems - biological diversity, or the shorter biodiversity, that means the diversity, or variety, of plants and animals and other living things in a particular area or region, and in relation to human systems - cultural, social and economic diversity.

Cultural diversity is defined as the variety of human cultures in a specific region, or in the world as a whole.

Biodiversity and cultural diversity are linked and the lost of biodiversity puts in danger people's lifestyles, consequently cultural diversity. For example, many plant species have significant food potential, but many remain obscure, known only to the native populations who use them. These species are not only important to the preservation of biodiversity, but their usage in areas of origin has defined people's lifestyles, setting the base for cultural diversity. (Wilson, 1994)

In the "UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity" is said (Article 1) that "as a source of exchange, innovation and creativity, cultural diversity is as necessary for humankind as biodiversity is for nature. In this sense, it is the common heritage of humanity and should be recognized and affirmed for the benefit of present and future generations."

Everyone has a fundamental human right to practice the distinctive way of life of their tradition, and to share the cultural life of their community. This is the meaning of Article

27 of "the Universal Declaration of Human Rights", as well as other articles that affirm everyone's right to freedom of expression and opinion, association, and choice of education for one's children. This freedom is the basis of the world's cultural diversity, a part of the heritage of humanity as essential as biodiversity.

As we pointed out culture is more than the arts and literature. In its widest sense, culture embraces the traditions, beliefs and values of a community that of course, includes all forms of artistic expression and creativity, the language that a people speaks, their religion, the things that move them emotionally, and the sources of meaning in their life. Culture is all of these elements and the way they connect to make up their way of life.

Cultural heritage includes monuments, monasteries, archives, historic sites, and so on, but not all cultural heritages is tangible and the history, traditions, songs, and beliefs of a people, and their language itself, are integral parts of a society's identity. Linguistic diversity is a precious human asset. The loss of any language represents an impoverishment of the reservoir of knowledge and tools for intra- and inter-cultural communication.

A living culture is not static or isolated. A culture grows and develops in response to other cultures and changes in its environment. Free creativity is essential for the survival of cultural diversity.

Cultural diversity is a factor in development "understood not simply in terms of economic growth, but also as a means to achieve a more satisfactory intellectual, emotional, moral and spiritual existence" (Article 3 of the "UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity").

In this chapter is stressed the importance of cultural diversity for sustainable development at different levels, from the local to the global.

At global level, some aspects of two important documents on cultural diversity: the "Mexico City Declaration on Cultural Policies" (1982) and the "UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity" (2001) will be mentioned. The first stresses the importance of cultural diversity for cultural identity, as well as, the importance of cultural diversity for development and for the preservation of cultural heritage. The "UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity" (2001) is a document that regards cultural diversity as a 'common heritage of humanity - as necessary for the human race as biodiversity in the natural realm'.

"The Johannesburg Declaration on Sustainable Development" (2002) and Mahendra Shah (2004) article about the "Dimensions of Diversity" show evidence of the relationships between biological diversity, cultural diversity and, sustainable development.

The role of education, namely intercultural education that takes into account the cultural diversity of children, young people and even adults and, of global education that takes also into consideration the problems of development linked to globalization, are essential for a world where sustainability is a reality.

Intercultural education and global education involve an adequate teacher training.

## 2. TWO DOCUMENTS ON CULTURAL DIVERSITY

At world level, among several documents, the two following documents declared the importance of cultural diversity to the development of peoples and the need for cultural policies that will protect the diversity of human cultures.

In the "Mexico City Declaration on Cultural Policies" (1982) was affirmed that a number of principles should govern cultural policies, among them: *Cultural Identity* - "Every culture represents a unique and irreplaceable body of values since each people's traditions and forms of expression are its most effective means of demonstrating its presence in the world." Cultural identity contributes to the liberation of peoples and it is renewed and enriched through contact with the traditions and values of others. Cultural identity and cultural diversity are inseparable. The presence of a variety of cultural identities, wherever various traditions exist side by side, constitutes the very essence of cultural pluralism. Consequently, there is a need for cultural policies that will protect, stimulate and enrich each people's identity and cultural heritage, and establish absolute respect for and appreciation of cultural minorities and the other cultures of the world. The neglect or destruction of the culture of any group is a loss to mankind as a whole.

It is also declared in relation to the *Cultural Dimension of Development* that culture constitutes a fundamental dimension of the development process and helps to strengthen the independence, sovereignty and identity of nations. Development implies for every individual and every people access to information and opportunities to learn and to communicate with others. Balanced development can only be ensured by making cultural factors an integral part of the strategies designed to achieve it; consequently, these strategies should always be devised in the light of the historical, social and cultural context of each society.

In relation to *Culture and Democracy* it is said that development can only be ensured by making cultural factors an integral part of the strategies designed to achieve it; consequently, these strategies should always be devised in the light of the historical, social and cultural context of each society. The participation of all individuals in cultural life requires the elimination of inequalities based on social background and status, education, nationality, age, language, sex, religious beliefs, health or the fact of belonging to ethnic, minority or fringe groups.

Every people therefore have a right and a duty to defend and preserve its *Cultural Heritage*, since societies recognize themselves through the values in which they find a source of creative inspiration.

*Artistic and Intellectual Creation and Art Education* must be guaranteed for all as well as policies in the fields of *culture, education, science and communication* are needed with a view to the establishment of a harmonious balance between technological progress and the intellectual and moral advancement of mankind.

Society must make substantial efforts with respect to the *planning, administration and financing* of cultural activities.

*International cultural co-operation* must be based on respect for cultural identity, recognition of the dignity and value of all cultures, national independence and sovereignty, and non-intervention. Consequently, in co-operative relations between nations, all forms of subordination or the replacement of one culture by another should be avoided. It is also essential to rebalance cultural interchange and co-operation in order that the less-known cultures, particularly those of certain developing countries, may be more broadly disseminated in all countries.

The "UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity" (2001) according to Koïchiro Matsuura, Director-General of UNESCO, is a comprehensive standard-setting instrument that elevated cultural diversity to the rank of 'common heritage of humanity - as necessary for the human race as bio-diversity in the natural realm' - and makes its protection an ethical imperative, inseparable from respect for human dignity (Koïchiro Matsuura, 2001). In the Declaration it is said that "cultural diversity is as necessary for humankind as biodiversity is for nature. In this sense, it is the common heritage of humanity and should be recognized and affirmed for the benefit of present and future generations." (Article 1). "Policies for the inclusion and participation of all citizens are guarantees of social cohesion, the vitality of civil society and peace. Thus defined, cultural pluralism gives policy expression to the reality of cultural diversity." (Article 2) And, that cultural diversity "is one of the roots of development, understood not simply in terms of economic growth, but also as a means to achieve a more satisfactory intellectual, emotional, moral and spiritual existence." (Article 3)

The main lines of an action plan for the implementation of this declaration pointed out the need, among others, to promote "through education an awareness of the positive value of cultural diversity and improving to this end both curriculum design and teacher education".

### 3. CULTURAL DIVERSITY AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Other documents showed evidence of the relationships between cultural aspects and development, among them "the Johannesburg Declaration on Sustainable Development" (2002).

In "the Johannesburg Declaration on Sustainable Development (2002) is stated that is necessary "to ensure that our rich diversity, which is our collective strength, will be used for constructive partnership for change and for the achievement of the common goal of sustainable development." And, that is recognized the importance of building human solidarity to promote "dialogue and cooperation among the world's civilizations and peoples, irrespective of race, disabilities, religion, language, culture and tradition." (17. and 18.)

Mahendra Shah (2004) stressed the relationships between "humanity, nature, and

sustainable development". The author about the "Dimensions of Diversity" says that "diversity results from the capacity of systems to respond, adapt, and evolve through self-organization on the basis of differing time- and space-dependent environments, experience, symbiosis, relationships, and reciprocity. The interconnectedness and interdependencies in diversity create the tensions and synergies that lead to sustaining evolution and more robust outcomes.

The biological diversity of nature lies in the variety of life and its processes. It includes the vast array of organisms, the genetic differences among them, the communities and ecosystems in which they occur, and the ecological and evolutionary processes that keep them functioning, yet ever changing and adapting. Biodiversity is interconnected in that different types of organisms live side by side in complex ecological networks of interdependency, each relying for nutrients and energy on those that share its habitat.

Human diversity is the common heritage of humanity. It is the uniqueness and plurality of identities and individuality; it is the source of harmonious relationships and the sharing of ideas and experiences enabling collective creativity and innovations, and the generation and accumulation of knowledge. The diversity here is important for human progress, including artistic and intellectual development, emotional stability and ethical behaviour, material and spiritual well-being, and living sustainably in and with nature." (p. 1)

For the author "the wealth of diversity in nature and the human world is immense, and the realization of its potential is the key to promoting development." (p. 2)

## 4. INTERCULTURAL SENSITIVITY AND INTERCULTURAL EDUCATION

The role of education is indispensable to guarantee a world wide struggle for the preservation of biological and cultural diversity inherent to a sustainable development.

The preservation of cultural diversity implies the development of cultural sensitivity of children, young people and adults. Milton Bennett (1993) developed the most well-known model of intercultural sensitivity and stressed its importance to curriculum development and training programs.

According to Milton Bennett (1993) there are different stages of intercultural sensitivity. Intercultural Sensitivity expresses the reactions of people to cultural difference. According to the model that the author created there are six stages of increasing sensitivity to cultural difference. The first three stages are 'ethnocentric', meaning that one's own culture is experienced a central to reality in some way: denial of cultural difference; defense against cultural difference and, minimization of cultural difference; the other three stages are 'ethnorelative', meaning that one's own culture is experienced in the context of other cultures and they are: acceptance of cultural difference; adaptation to cultural difference and, integration of cultural difference.

According to the author the developmental model of intercultural sensitivity has been used with success to develop curriculum for intercultural education and training programs.

According to James A. Banks (2004) multicultural education seeks to create equal educational opportunities for all students, including those from different racial, ethnic, and social-class groups by changing the total school environment so that it will reflect the diverse cultures and groups within a society and the nation's classrooms. Teachers and administrators should constantly strive to achieve these goals.

According to the same author multicultural education involves; 'content integration' - teachers should use examples and content from a variety of cultures and groups to illustrate key concepts, generalisations, and issues within their subject areas or disciplines; 'the knowledge construction process' - teachers need to help students to understand, investigate, and determine how the biases, frames of reference, and perspectives within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed within it. Students should also learn how to build knowledge themselves; 'prejudice reduction' - teachers should give lessons and implement activities that help students to develop positive attitudes toward different racial, ethnic, and cultural groups because they develop more positive intergroup activities if they are included positive images of the ethnic groups in the materials and the use of these materials is done in a consistent and sequential way; 'an equity pedagogy' - teachers need to modify their teaching in ways that will facilitate the academic achievement of students from diverse racial, cultural, and social-class groups, using for example: cooperative learning activities, project work, problem-solving; 'an empowering school culture and social structure' that is created when the culture and organisation of the school are transformed in ways that enable students from diverse racial, ethnic, and gender groups to experience equality and equal status. The implementation of this dimension requires that the total environment of the school be reformed, including the attitudes, beliefs, and action of teachers and administrators, the curriculum and course of study, assessment and testing procedures, and the styles and strategies used by teachers.

In a globalised world it is necessary to develop global citizenship. According to Oxfam (ONG) (2004) the Global Citizen is someone who "is aware of the wider world and has a sense of their own role as a world citizen; respects and values diversity; is willing to act to make the world a more equitable and sustainable place and, that takes responsibility for their actions. The key elements for Global Citizenship are: 1. knowledge and understanding about social justice and equity, diversity, globalisation and interdependence, sustainable development, peace and conflict; 2. the development of skills such as, critical thinking, the ability to argue effectively, to challenge injustice and inequalities, to respect people and things and to co-operate and, the ability of conflict resolution; 3. the development of values and attitudes, such as, the sense of identity and self-esteem, empathy, commitment to social justice and equity, value and respect for diversity, concern for the environment and commitment to sustainable development and belief that people can make a difference.

Education for citizenship is now a priority. The role of school in education for citizenship,

seems fundamental, namely in relation to the protection of biological and cultural diversity. Pupils in school should acquire knowledge about the local area, the region, the country and the world; for instance, they should acquire knowledge about the environment and environmental problems (e.g. climate change, deforestation, land degradation and desertification, depletion and conservation of natural resources, food security and genetically modified organisms, radiation, loss of biodiversity). They should also learn concepts such as sustainable development, preservation, dependence and interdependence, globality, ecosystem.

The study of the environment and environmental issues should be studied at different levels and taking into consideration different dimensions (personal, social, spatial, temporal, economic, political, historical, cultural, aesthetic). Pupils need to explore how environmental issues relate to their everyday lives and how lifestyles have an impact on environment. They should develop cultural sensitivity, critical thinking, values in relation to the environment and in relation to cultural diversity, problem-solving and decision making skills. Teachers should use different strategies, such as cooperative learning, enquiry-based learning, problem-solving, fieldwork, role-play and simulations. Pupils must be involved in real processes of decision-making and action at local, regional, national or even global level. Pupils need to have the possibility of participate actively in classroom, in school, in the family and in the community.

Teachers need to be trained to implement in their classrooms or outside them an effective education for citizenship. Their attitudes, styles of life and involvement in the community will have also effects on their pupils, as well as those of parents and other educators. (Ferreira, Miranda e Alexandre, 2000; Ferreira , 2001).

## 5. CONCLUSIONS

Sustainable development promotes interdependence and a sense of world citizenship, but it is necessary to recognise the importance of diversity that can help one to focus on humanity's capacity to work together to meet the enormous environmental and social challenges facing the actual world.

TETSDAIS project objectives included "to assess the views of teachers on the relationships between environment, development and culture", as well as, "to encourage the professional development of European teachers on the theme of sustainable development and cultural sensitivity, by exploring an understanding of the subject and the development of strategies for integrating it in the school curricula", in order "to promote students' knowledge, understanding, attitudes, values and skills to enable them to engage proactively in sustainable development from the local to the global communities in which they live."

In this paper basic principles to attain these objectives were discussed.

## REFERENCES

- Banks, James A. Multicultural Education: Goals and Dimensions  
<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm> (20/03/2004)
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism; A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (ed.) Education for the intercultural experience, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Ferreira, Manuela M. (2002). "Environment and Citizenship: From the Local to the Global." In Rod Gerber and Michael Williams (Eds.) Geography, Culture and Education. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 115-125.
- Ferreira, M. M., Miranda, B. M. and Alexandre, F. (2000). "Educação para a Cidadania: tendências actuais". In Actas do Encontro Internacional de Educação para os Direitos Humanos. Lisboa: IIE.
- Mexico City Declaration on Cultural Policies (1982). World Conference on Cultural Policies Mexico City, 26th July-6th August 1982.  
[http://www.unesco.org/culture/laws/mexico/html\\_eng/page1.shtml](http://www.unesco.org/culture/laws/mexico/html_eng/page1.shtml)
- Shah, Mahendra M: (2004). The Dimensions of Diversity. Humanity, Nature, and Sustainable Development, International Association of Universities Conference, São Paulo, Brazil, 24-29 July 2004.
- The Johannesburg Declaration on Sustainable Development (2002). World Summit on Sustainable Development in Johannesburg, South Africa, 2-4 December 2002.
- UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, (2001). Paris: UNESCO  
[http://www.unesco.org/confgen/press\\_rel/021101\\_clt\\_diversity.shtml](http://www.unesco.org/confgen/press_rel/021101_clt_diversity.shtml)
- United Nations Millennium Declaration (2000). United Nations General Assembly, 18th September 2000.
- What is Global Citizenship? Oxfam  
<http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/whatis.htm> (12/11/2004)
- Wilson, E. O. (1994). The diversity of life, London: Penguin Books.



uied



*6.*

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

uied



# Crises e Rupturas nas Crianças: Reflexão Sobre Elites

Joaquim Coelho Rosa

## 1. APRESENTAÇÃO

Peço desculpa do atrevimento de vir fazer uma conferência na abertura de um Simpósio sobre cuja matéria não sei quase nada, se é que o "quase" não está a mais. Sobre o tema do Simpósio, se sei alguma coisa, será sobre escolas e jardins-de-infância. Mas, mesmo a esse respeito, sei sobretudo a minha ignorância.

A minha principal ignorância sobre esta matéria irrompeu, subitamente, há cerca de quatro anos, após vários anos em que eu me supus (e, em geral, era suposto por muita gente) sabedor de alguma coisa. Nasceu das minhas reflexões sobre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, e decantou na seguinte pergunta, para a qual, até hoje, não tenho resposta: "o que é uma criança?". Porque é que a distinguimos de um adulto e que fundamentos científicos temos para tal? Se, desde 1989, as crianças são consideradas sujeitos de direito, responsáveis e livres na definição do sentido que pretendem para a sua vida, com base em que diferença específica é que nós as distinguimos dos adultos?

Todas as diferenças que vislumbro não são específicas (essenciais), mas apenas de grau: as crianças são mais pequenas, menos fortes e outras diferenças quejandas, insuficientes para fundamentar a superioridade e a autoridade que os adultos assumem relativamente a elas. Ora, esta impossibilidade de "definir" criança cria uma ruptura na história da humanidade: certezas que, em todas as civilizações, foram determinantes caem por terra com a impossibilidade de estabelecer uma diferença específica entre criança e adulto.

Coloquei, então, como hipótese, que a grande crise e ruptura da contemporaneidade poderia residir, precisamente aqui: passámos a ter que incluir as crianças na integralidade do conceito de "humano"; as crianças já não são "criancinhas", mudaram de realidade e de conceito, embora nós, adultos, continuemos a viver, prática e conceptualmente, em função de crianças que já não existem. O que provoca disfuncionamentos em todos os domínios da vida social. Esses disfuncionamentos afectam, evidentemente, as próprias crianças, mas também os adultos e as instituições, desde a família à escola, passando pela saúde, pela política, pela religião e, ultimamente, como é do domínio público, pela justiça. Donde a sensação de crise generalizada, de sofrimento inelutável da civilização. As crises e rupturas das crianças são as dos adultos, as das instituições, as da sociedade, as da civilização.

Tendo feito, sobre o tema do sofrimento, uma conferência, o Professor Mexia de Almeida convidou-me para vir falar de "coisas destas" a este Simpósio, não, decerto, como conhecedor das vossas áreas, mas apenas como alguém cuja ignorância o limita a pensar sobre pessoas. Como não consigo repetir conferências, tentei preparar algo de novo, esperando que possa ter

algum interesse para a nossa vida, que é mais vasta que as nossas funções, e que é, muitas vezes, sacrificada a essas mesmas funções. Como "filósofo", estou francamente convencido que o que há de mais eficaz para as nossas funções, sejam elas quais forem, é uma consciência, tão justa quanto possível, da nossa própria vida.

## 2. CRISES E RUPTURAS

Todos sabemos, por experiência, o que são "crises". Podemos é não saber porque é que o são e porque é que abrem rupturas. "Crise" é uma palavra grega (krisis), substantivo do verbo krinein, que significa "separar", "decidir", "escolher", "julgar". Uma crise abre ruptura porque, como separação, decisão, escolha, juízo, ela própria é ruptura e descontinuidade. A crise abala os funcionamentos e as causalidades normais e estabelecidos, retira-nos do que nos era habitual e comum e lança-nos na estranheza. É por isso que ficamos indecisos, sem saber que caminho escolher, muitas vezes sem critério (kriterion, referencial para a decisão e para a escolha), logo incapazes de enfrentar e assumir a própria crise.

Na verdade, vivemos, normal e habitualmente, sem crises. A tal ponto que, normal e habitualmente, nem nos damos ao trabalho de fazer escolhas. Vivemos rotineiramente e fazemos e escolhemos o que "todos" fazem, o quê e como "se" fez e "se" faz. Nem nos damos conta de que essa ausência de crise ou de escolha significa que "alguém" faz escolhas por nós e chegamos a funcionar como rebanho ou como peças de uma engrenagem abstracta e universal, a que chamamos, pomposa e vaziamente, o "sistema".

Estamos tão habituados a viver e a fazer o que "se" faz (ou até, como nos querem inculcar, o que "se" deve fazer) que, quando sobrevêm, de forma incontornável, rupturas críticas, perdemos, por vezes literalmente, o juízo. Começamos, então, não a procurar os critérios (que nos permitiriam compreender e enquadrar a crise), mas sim a reclamar o que, mais uma vez pomposamente, chamamos "soluções". Reclamar soluções significa enfrascar-se na rotina e exigir que "alguém" decida, que "se" façam escolhas, enfim, todas as abstracções demissionárias a que o normal e o habitual nos acostumam.

Crises, sobretudo crises prolongadas, engendram, comumente, os messianismos, o apelo aos "despotismos esclarecidos": que venha algum iluminado e nos livre do sofrimento da ruptura e da indecisão. Como se a experiência, sempre repetida, da história não nos ensinasse sobrejamente que todos os despotismos esclarecidos perdem muito rapidamente, se alguma vez o tiveram, qualquer esclarecimento, para se quedarem apenas no despotismo. No fundo, não gostamos, minimamente, da responsabilidade e liberdade de escolher: é muito mais prático que alguém escolha e decida por nós.

De há muitos anos a esta parte, podendo nós ter disso uma consciência mais ou menos aguda, Portugal está em crise: crise do império, crise de nacionalidade, crise de identidade, crise de autonomia e por aí fora. Reforçada e, apenas em parte, induzida pela crise de civilização global, a crise é geral. O que não é nenhuma desgraça, se, em vez de reclamarmos soluções, nos pusermos a procurar critérios.

Ora, nos últimos dez anos e, mais insistentemente, nos últimos dois/três anos, tenho vindo a ouvir, cada vez com mais frequência, uma espécie de diagnóstico da crise feito bem à nossa maneira portuguesa, isto é, um diagnóstico que pretende ser, ipso facto, a própria solução: a simples formulação de um juízo é tomada como sendo a própria solução. Segundo esse diagnóstico/solução, a nossa crise é uma crise de "elites": Portugal careceria de elites.

Creio sinceramente que a maioria das pessoas (de todos os quadrantes políticos e intelectuais, aliás) a quem tenho ouvido este diagnóstico o formulam sem malícia nem segunda intenção. Penso que nem têm consciência do messianismo implícito em tal lamento. Creio, sobretudo, que não têm consciência de algo ainda mais subtil e inaparente, a saber, que quem formula tal diagnóstico se julga a si mesmo como sendo "elite", como superior. No fundo, é como se dissesse: "eu sei ver os problemas e, se houvesse mais uns tantos como eu, resolvia-se a crise". Só quem se considera elite é que se pode queixar da falta de elites. Ora, com base em quê alguém se considera "elite"? O que é a "elite"?

### 3. ELITES

O termo não consta na minha edição do dicionário de Cândido de Figueiredo. Creio tratar-se de um francesismo (élite), por sua vez derivado do latim eligere. Este verbo é um composto de ex-, com o sentido de "tirar para fora", e de legere, "recolher", "juntar". Elite é o que é retirado, seleccionado, escolhido a partir de um conjunto, de um todo. Da mesma família é a palavra "elegante", aquele que sabe escolher. A elite é o conjunto dos escolhidos, o escol, os distintos, os "eleitos", em suma.

Quando, hoje em dia, utilizamos o termo "eleitos" vêm-nos de imediato à mente os políticos, os que são escolhidos numa eleição. Mas não é manifestamente a sua falta que lamentam os que se queixam de falta de elites, pois, geralmente, é dos próprios políticos que eles se queixam e é por causa deles que lamentam a falta de elites. O termo "elite" é anterior à nossa prática política eleitoral contemporânea. O próprio termo "eleição" é anterior ao que hoje chamamos "eleições". Todos temos presentes expressões como "um ser de eleição", "uma alma de eleição", "a eleita do meu coração", expressões que não remetem, manifestamente, para qualquer votação.

Tradicionalmente, "eleitos" e "eleição" tinham, decerto, que ver com uma escolha, sendo esta a própria eleição e aqueles o resultado dela, mas essa escolha era alheia a qualquer votação. "Seres de eleição" e "almas de eleição" eram os escolhidos "por natureza", os bem nascidos, os prendados por nascimento (as fadas madrinhas dos nossos contos infantis são apenas uma das figuras dessa eleição).

Tanto quanto sei, Platão foi o primeiro a sistematizar racionalmente essa suposta eleição ou escolha pela natureza, construindo todo um sistema conceptual de política, ciência e educação baseado na estratificação das classes naturais. A natureza (o nascimento) seleccionaria, logo à partida, uma classe, que, seguidamente, o poder político seleccionaria ainda mais através da educação, até constituir a elite governante e educadora dos "filósofos". O carácter

eminentemente platónico desta concepção ainda inspira e comanda, hoje em dia, toda a nossa educação escolar, sobretudo a universitária, concebida como máquina classificativa e selectiva ao serviço dos "melhores".

A tradição mono-teísta, sobretudo a cristã, tão marcante na nossa cultura, fundamentou mesmo em Deus a eleição natural. O Deus Criador faz nascer cada qual no "estado" de natureza que Lhe aprouve escolher. Todos nos lembramos de ter estudado, na História, a Lei dos Três Estados, clero, nobreza e povo. Estes grupos não eram, como são desde o séc. XIX, graças à disseminação marxiana dos conceitos de "luta de classes" e de "sociedade sem classes", "classes sociais", mas sim classes naturais e, por isso, se chamavam "estados": os humanos existiam em diferentes "estados de natureza", tal como a água também existe na natureza nos "estados" sólido, líquido e gasoso.

Nascia-se nobre ou plebeu. A nobreza era "notável" porque dotada, por nascimento, da nobilitas, da notoriedade, da distinção da sua eleição natural, feita pelo próprio Deus. Tal escolha manifestava-a como escol, como elite, como exemplo e referência de virtudes, perfeição e dever-ser, mesmo se, na prática, nem sempre fazia jus à eleição que recebera. O rei, primeiro entre os notáveis, era mesmo o ungido de Deus, soberano por direito divino.

Nalguns casos, Deus prendava ainda alguns como que com uma "segunda natureza", a do clero. Ainda hoje, em Teologia, se aprende que o Sacramento da Ordem "imprime carácter" (em sentido filosófico), um traço ontológico, definidor e definitivo, de tal modo que constitui um "estado" para a eternidade - sacerdos in aeternum - próprio de uma eleição sobrenatural, superlativamente natural.

Burgueses, vilões e servos estavam, pura e simplesmente, no estado que lhes cabia por eleição da natureza ou de Deus e nesse estado lhes cabia permanecer, excepto se Deus os elegia com um chamamento específico ("vocação") para a vida clerical, ou se o soberano, no exercício do seu direito divino, lhes reconhecia virtude e perfeição tidas como próprias de um nobre (geralmente, quando se distinguiam pela bravura e pela brutalidade militares). Num caso como no noutro, era Deus que, directa ou indirectamente, "corrigia", por assim dizer, a natureza, numa espécie de segunda volta da eleição.

Esta pequeníssima resenha sobre o termo "elite" não pretende ser exaustiva. A sua única intenção é pôr em evidência o que o termo traz em si como carga semântica e, sobretudo, cultural. O termo "elite", seja como for que o tomemos, traz colada uma conotação "óbvia", "evidente", "notória" de superioridade e "distinção". Tradicionalmente, essa superioridade era tida como "natural", com todos os equívocos que o termo "natural" veicula. No melhor dos sentidos, inculcava nas elites um verdadeiro sentido de dever e de humildade, pela consciência que tinham de que a "eleição" de que haviam sido objecto não lhes era devida por mérito próprio, mas por pura e simples gratuidade de uma escolha alheia (de Deus ou da natureza); no pior dos sentidos (infelizmente, talvez, o mais frequente), as "elites naturais" arroga(ra)-se como direito próprio e como privilégio o que, enquanto "eleitos", apenas lhes cabia como dever e como obrigação - o poder, a notoriedade, a riqueza, o saber.



## 4. SENTIDO CONTEMPORÂNEO DE "ELITE"

Em Portugal, assumida e explicitamente, a concepção de "elite natural" vigorou até 1974, talvez com o pequeno interregno da 1ª República. Mas a desmontagem e a recusa das elites naturais começaram no séc. XVII e culminaram no séc. XVIII, com as Revoluções Americana e Francesa. Em Portugal, o séc. XIX e aquilo que chamamos "antigo regime" (o Estado Novo), prolongaram, até dois séculos mais tarde, o que o séc. XVIII liquidou com o nome de "Ancien Régime".

Enquanto que, na maior parte da Europa moderna e nos Estados Unidos da América, os séculos XIX e XX foram realizando, sobretudo através da educação generalizada, uma nova concepção de elite e operando a substituição das "elites naturais" por "outra elite", em Portugal manteve-se, até hoje, uma espécie de atavismo cultural que faz com que a tradicional concepção de "elite natural" se insinue insidiosamente mesmo nos espíritos melhor intencionados.

O pensamento e a prática revolucionários (refiro-me às Revoluções Americana e Francesa, não àquelas que se limitaram a criar outras "elites naturais", ou a manter as existentes graças a algumas cosméticas) pretenderam acabar com as elites naturais. Ora, acabar com as elites naturais, só pode significar uma de duas coisas: ou que não haja, de todo, elites; ou que todos são elite.

Que não haja, de todo, elites, nem é alternativa, pois o simples facto de ter nascido é já um privilégio notável. E o facto de ter nascido significa, imediatamente, estar colocado num certo espaço-tempo, num certo contexto, num certo meio, numa certa cultura. Não serão nem a natureza nem Deus, serão, talvez, a Fortuna ou o Acaso ou o que se lhe quiser chamar, mas o facto de cada um de nós ter nascido onde e quando nasceu não foi uma escolha própria. Só por esse facto estão os humanos obrigados a escolher e a decidir de que modo e em que estado querem viver.

O pensamento e a prática revolucionários recusaram as elites naturais mediante a afirmação de que todos os homens nascem iguais, o que significa que, por natureza, não estão destinados a viver num estado pré-definido. Mas essa igualdade natural também não pode significar algo que os factos, iniludivelmente, desmentem: que todos os contextos, todos os meios, todas as culturas, todas as condições sejam iguais. Nascemos circunstancialmente diferentes e a nossa igualdade radical reside no facto de todos sermos nascidos. E é por isso que todos somos elite. Elite muda, portanto, essencialmente de significado. Deixa de significar que uns nascem melhores (aristoi, destinados a ter a supremacia sobre os outros, a serem "aristocratas") do que outros. Elite apenas pode significar que esse bem que é o facto de termos nascido nos lega a incumbência de nos tornarmos continuamente melhores. Ser elite não é uma prenda de nascimento, é um dever de existência, que não foi reservado e destinado a alguns, mas atribuído, como sentido de vida, a todos. Só poderá haver "eleitos", "elite", "melhores", se todos formos bons, pois só se houver bons é que se podem escolher os melhores.

Se há falta de "elites" em Portugal é porque, muito provavelmente, nós não cuidamos de ser

bons em tudo o que fazemos. Talvez sobretudo porque nós, adultos, mormente os que trabalhamos em educação, desde muito cedo, não olhamos as crianças e os jovens como bons, como aqueles a quem aconteceu o bem de terem nascido. Talvez porque nos dediquemos, desde muito cedo, a classificá-los, a seriá-los, a seleccioná-los, como ainda tanto acontece nas nossas escolas e jardins-de-infância, consoante os pais de quem são filhos ou comparando-os com o modelo que julgamos ser nós próprios. Talvez porque os olhemos como se nós fôssemos uma "elite" à qual eles terão que se igualar ou, mais arrogantemente ainda, os tratemos como incapazes sequer de se nos compararem.

Não sei se o que aqui vim dizer vos é, de um ponto de vista pragmático e profissional, de alguma utilidade. Só pretendi formular a minha apreensão com o lamento frequente pela falta de elites e expor as razões por que penso que o conceito de "elite" sofreu, para melhor, uma alteração essencial na história da humanidade. Hoje em dia, o único conceito válido de elite parece-me nascer da aplicação universal do "bom sentido" de elite natural de que acima falei: aquele que inculca em todos um verdadeiro sentido de dever e de humildade, pela consciência de que a "eleição" de ter nascido não é mérito próprio, mas pura e simples gratuidade de outrem. E que merecer essa eleição implica comportar-se para com todos, quer para consigo mesmo quer para com os outros, segundo a bela frase de Goethe, em Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister: "Ser bom é tornar-se melhor".

Tornar-se melhor em tudo o que somos e fazemos na vida, acrescentaria eu. Isso seria a democracia e, por assim não ser, é que Portugal não tem elites.

uied

uied

## Do Prazer de Brincar à Coragem de Crescer

Nair Rios Azevedo

Sempre gostei de brincar. Brinquei sempre muito e ainda hoje, confesso, é de brincadeira em brincadeira que vou buscando o prazer que necessito para ir fazendo aquelas coisas sérias do dia a dia. [Aproveito aqui e agora, (publicamente, sim, porque afinal eles merecem) para agradecer a todos aqueles que me deixaram brincar e também a todos aqueles com quem fui brincando ao longo desta aventura que é viver]. Porque brincar é, sem dúvida, uma forma prazerosa de ir conhecendo e lidando com a realidade, descortinando as suas idiossincrasias, buscando o nosso lugar no mundo e o lugar do mundo dentro de nós.

"To play or not to play", brincar ou não brincar, essa é mesmo a questão que interessa pois, como lembrou Sheehan<sup>1</sup>, parodiando o célebre questionamento de Shakespeare, a vida deve ser encarada com energia e esperança. Brincar e rir será sempre uma boa solução. Brincando e também pensando sobre brincar, já que pensar é uma forma de brincar "internamente". Ao traduzir em palavras os pensamentos, e ao coloca-los aqui publicamente, fica feito o convite para "brincarmos" juntos porque, na verdade, tem muito mais graça brincar com a companhia de alguém.

Huizinga<sup>2</sup>, já em 1951, dizia-nos que a brincadeira, porque afecta a maior parte das aquisições humanas, é o fundamento básico de toda a cultura humana e, por isso mesmo, para além do "Homo Sapiens" seria necessário considerar também o "Homo Ludens", já que o elemento lúdico é o motor de desenvolvimento de qualquer civilização.

Também Schiller<sup>3</sup>, filósofo e poeta alemão do século XVIII, afirmava que o Homem só é de facto Homem quando brinca, ou seja, que a natureza verdadeiramente humana (de um ser que pensa, sente, é livre e responsável) revela-se na brincadeira. Brincar constitui, então, uma condição para que o humano vá crescendo, por fora e por dentro, no tamanho e em capacidades, com prazer e com coragem.

Do prazer de brincar... esta é parte da sugestão que aqui faço, partilhando convosco um pouco daquilo com que fui, em pensamento, brincando.

Sabemos que brincar é uma necessidade, parece ser mesmo um imperativo de desenvolvimento. Sabemos que os animais também brincam e que quanto mais complexa é a sua morfologia mais complexa é a brincadeira; e que esta vai ganhando formas diferenciadas

---

<sup>1</sup> G. A. Sheehan : "to play or not to play? That is the real question. Shakespeare was wrong and anyone with a sense of humor can see that life is a joke, not a tragedy. (In N. Azevedo (1995). Brincar - O que pensam os educadores de infância. Faculdade de Motricidade Humana, UTL.)

<sup>2</sup> Huizinga, J. (1951). Homo Ludens - Essai sur la fonction sociale du jeu. Paris: Editions Gallimard.

<sup>3</sup> F. Schiller, (1979, 1993). Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos. Tradução de Teresa Rodrigues Cadete, Ed. Imprensa Nacional

à medida que vão conquistando novas competências. Por sua vez, muito vai sendo também adquirido e praticado enquanto brincam.

A criança, essa brinca desde sempre e de tal modo, e tanto, que a brincadeira parece ser a forma privilegiada do ser humano ir lidando com as suas potencialidades e com as possibilidades que a vida oferece. Eugen Fink<sup>4</sup> afirmou que a criança é potencialmente, não por ainda não ser isto ou aquilo, mas porque é "tudo", mil possibilidades [que] permanecem abertas diante de si, toda a vida antes de toda a determinação vibra em si.

Se assim é, então, porque brinca e enquanto brinca, a criança vai sendo impulsionada e instigada pelas possibilidades que vibram dentro de si.

Do prazer de brincar... porque brincar é bom, e a descoberta das nossas possibilidades dá-nos alegria e vigor! Pela brincadeira vamos actuando no mundo. E actuando no mundo nos vamos fazemos, artífices de nós próprios, buscando coerência e sentido para a vida e para o nosso viver.

A possibilidade de brincar é condição de desenvolvimento e, por isso, nunca será demais afirmar que brincar é coisa mesmo séria. Séria sim, mas também prazerosa. Senão, vejamos quantas vão sendo as conquistas que a criança vai fazendo enquanto brinca.

(1) Explorando o próprio corpo, exercitando movimentos, desenvolvendo a força, a coordenação, a resistência, a flexibilidade e o equilíbrio, pela brincadeira a criança vai ganhando domínio e competências psicomotoras. Da simples brincadeira funcional (cuja característica fundamental é o movimento), a formas mais complexas de brincar, a criança vai transitando do simples prazer que o exercício motor proporciona, para o prazer que lhe advém de brincadeiras que envolvem, agora, direcção, vontade e intencionalidade.

(2) Das combinações simbólicas tidas isoladamente, ao simbolismo colectivo<sup>5</sup> que caracteriza as brincadeiras de faz-de-conta realizadas em grupo, os papéis representados pela criança vão-se diferenciando cada vez mais e tornando-se complementares. A criança vai construindo símbolos e esquemas, imitando as acções e criando acções, vai pondo em prática o pensamento, resolvendo problemas e desenvolvendo estratégias. A utilização que vai fazendo das representações simbólicas, tão típicas do faz-de-conta, é uma forte contribuição para o desenvolvimento do pensamento abstracto. Na brincadeira, a realidade vai sendo pensada e agida pela criança que, assim, vai descobrindo, como Vygotsky<sup>6</sup> chamou a atenção, que as acções são provenientes das ideias e não dos objectos.

A atitude representativa (ou "fazer de conta"), que a criança adopta nas suas brincadeiras, ajuda na criação de categorias de representação que são fundamentais ao funcionamento cognitivo. Enquanto brinca, a criança tem a oportunidade de tomar iniciativas, experimentar diversas

<sup>4</sup> Eugen Fink, *Le Jeu comme Symbole du Monde*, citado em Carlos M. Couto S. C. (1996), *Projecto do jogo perpétuo - ou antropologia do ponto de vista da criança*. In Leonel Ribeiro dos Santos (Coord.), *Educação estética e utopia política*. Lisboa: Edições Colibri.

<sup>5</sup> Ver Piaget, J. (1975). *A construção do símbolo pela criança*. R.J.: Zahar Editores.

<sup>6</sup> Vygotsky, L. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.

possibilidades na organização e utilização dos sistemas representativos, criando e testando hipóteses, exercitando a descentração e a reversibilidade. Por exemplo, quando brinca fingindo que é uma outra pessoa, a criança verifica que pode ser ela própria e representar, simultaneamente, um outro papel (descentração), assim como sabe que pode deixar de o representar logo que deseje (reversibilidade).

(3) Também da linguagem podemos falar. Desde muito cedo a criança brinca com a linguagem e é frequente assistir ao prazer que manifesta ao ouvir os sons que produz, repetindo, vezes sem conta, gorjeios e vocalizações, criando novos sons, novas formas de linguagem, praticando competências linguísticas e tomando consciência das regras segundo as quais a linguagem se organiza<sup>7</sup>. À medida que vai crescendo, a criança vai encontrando também novas formas de brincar com as palavras. Usando a linguagem nas suas brincadeiras e brincando com a própria linguagem, a criança exercita as regras da conversação, enquanto descreve as suas próprias acções ("eu agora vou deitar o bebé") ou enquanto vai regulando as acções dos seus companheiros ("agora tu chegavas e ias comer"), nomeando os objectos e os próprios gestos.

A função lúdica da linguagem<sup>8</sup> vai também sendo explorada na brincadeira. Brincar com as palavras foi desde sempre uma actividade humana, construtiva e espontaneamente criativa (é só lembrar dos poetas que tão bem se apropriam dessa função lúdica, levando-a à produção artística). Essa utilização lúdica da linguagem parece constituir uma excelente modalidade de se romper com uma certa rigidez estrutural e significativa da palavra, flexibilizando-a, enriquecendo-a, encontrando novos sentidos e novas aplicações<sup>9</sup>. E pela brincadeira, a criança vai também descobrindo a função "patética e comovedora" da palavra (na expressão de Jean-Didier Vincent<sup>10</sup>), dado que, pela palavra, vão também sendo expressos elementos emocionais que fazem parte da essência da humanidade. A linguagem é um acto destinado ao outro e, brincando, a criança descobre e exercita essa destinação.

(4) "Organizar-Gerir conflitos de afecto", este é tema organizador deste painel. Pois também a dimensão afectiva do desenvolvimento se enriquece e se transforma com a brincadeira e esta constitui, mesmo, uma actividade integradora da vida emocional da criança. Ao brincar, a criança tem também a oportunidade de ir dando expressão a sentimentos negativos, provenientes de experiências de alguma forma traumatizantes. O efeito catártico que a brincadeira proporciona permite que a criança substitua o papel passivo que porventura possa ter tido numa determinada situação, por um papel activo numa situação substituta. Na brincadeira, experiência não ameaçadora, quem exerce controlo é a própria criança, que pode

<sup>7</sup> Ver, por exemplo, Levy, A.K. (1984). The language of Play: the role of play in language development. *Early Child Development and Care*, 17 (1), 49-61; e Johnson, J. e., Christie, J.F. e Yawkey, T.D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott Foresman and company.

<sup>8</sup> Diez, David de Prado (Coord.) (1998). *10 Activadores creativos*. Universidade de Santiago de Compostela.

<sup>9</sup> Quintela, H. e Azevedo, N. (2000). Brincando com a arte. Estratégias de formação de educadores de infância. In *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

<sup>10</sup> Vincent, J-D (2001). As paixões e o ser humano. In Edgar Morin, *O Desafio do Século XXI - Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget

repetir a experiência (agora ficcionada) tantas vezes quantas as necessárias, até que, do ponto de vista psicológico, a satisfação plena tenha sido atingida e o interesse esgotado.

Brincar possibilita que a criança lide com os seus sentimentos e emoções, fortalecendo-a para que possa vir a enfrentar os novos desafios, mas também os desapontamentos e os insucessos que as situações reais lhe possam vir a trazer<sup>11</sup>. Na brincadeira é a criança que cria os cenários, selecciona os objectos e até mesmo as pessoas (reais ou imaginárias) que com ela vão interagir, podendo transformar essas figuras em figuras significativas que lhe servirão de ponte para as relações da vida real<sup>12</sup>.

Brincando é possível expressar tensões, frustrações, inseguranças, medos, agressividades e sentimentos de dúvida e confusão. Ao expressar esses sentimentos, numa acção facilitadora como é brincar, a criança tem a oportunidade de os enfrentar, controlar e lidar com eles. O controlo que exerce relativamente aos seus próprios sentimentos faz com que se sinta mais confiante e segura relativamente às próprias capacidades.

(5) E brincar com os outros? Que fantástica oportunidade de desenvolvimento! A presença de um outro na brincadeira exige que se seja capaz de levar em conta as suas opiniões, pontos de vista diferenciados e necessidades distintas; exige controlar a própria vontade e comportamento; exige ser capaz de esperar e de integrar as sugestões dadas; de dividir a utilização dos objectos, do espaço, do tempo e da atenção; de partilhar as expectativas, a aventura e o sonho. As competências sociais emergem da brincadeira que é tida em situação social. Pode exercitar os padrões de convívio social sem correr grandes riscos porque, "estando a brincar", os comportamentos, mesmo que não muito apropriados do ponto de vista social, não são tão levados a sério; e porque "era a brincar", muita coisa é permitida! Pela brincadeira os conflitos e as tensões internas vão sendo colocados à dimensão da criança, que, brincando, melhor se situa perante os seus sentimentos, dúvidas e anseios. É como se o mundo, na sua complexidade de coisas, pessoas, relações, afectos e desafectos, se colocasse à escala de entendimento da criança.

Bom, deixei-me embalar e fui partilhando convosco alguns dos argumentos que nós adultos vamos utilizando em defesa do direito de brincar. Do prazer de brincar... convém ter presente que este sim é o argumento próprio da infância, daqueles que conseguem agir, e pensar, e sentir apenas pelo prazer que daí podem usufruir. Nós adultos é que, às vezes, nos esquecemos que nem sempre o que é importante pode ser explicado e justificado.

Do prazer de brincar, à coragem de crescer... Eduardo de Sá<sup>13</sup>, perguntando se é preciso coragem para ser quem somos, respondia, afirmativamente, que era necessário ter coragem para viver tranquilamente com a consciência das [nossas] fragilidades, porque é preciso coragem para lidarmos connosco próprios. Talvez o crescimento seja isso mesmo, uma descoberta contínua daquilo que ainda não somos capazes, daquilo que ainda não sabemos, ou

<sup>11</sup> Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. NY: W. W. Norton.

<sup>12</sup> Winnicott, D. W. (1971, 1975). *O brincar e a realidade*. R.J.: Imago Editora, Ltda.

<sup>13</sup> Sá, E. (1993/1995). *Psicologia dos pais e do brincar*. Lisboa: Fim de Século, Lda. p. 54.



que ainda não sabemos que sabemos! É dessa coragem de crescer de que falo. Coragem para continuarmos a ser curiosos, actuantes, falantes e criadores<sup>14</sup>. Como a criança é, como a criança brinca, com prazer e coragem. Porque também, às vezes, é preciso coragem para não deixar de brincar. Sabendo que se deixarmos de brincar... não crescemos. Não que fiquemos crianças, ficamos é "pequeninos" por dentro.

É urgente resgatarmos a capacidade de brincar, para irmos acumulando energia e prazer; talvez isso permita mesmo cumprir melhor as nossas responsabilidades de gente crescida com a coragem para defender e garantir o prazer de brincar. Nem sempre é fácil. Vários têm sido os constrangimentos que "os grandes" têm vindo a colocar às iniciativas lúdicas (e corajosas!) das crianças. As difíceis condições de vida de muitos, a miséria, a fome, a exploração, os maus-tratos, o abandono, o esquecimento, a guerra e o sofrimento desmedido vão amarrando os sorrisos e dificultando o fluir da brincadeira dos

(...) sem amor, [d]os sem teto  
[d]os sem paixão, sem alqueire

no peito, dos sem peito, uma seta (...), na lúcida canção de Chico César<sup>15</sup>.

Mas também, a excessiva preocupação com o amanhã, daqueles que vão tendo o quotidiano assegurado, a correria e a competitividade desenfreada, levam a ignorar tudo o que é considerado frívolo e não produtivo, fazendo com que o dia da criança passe a ser organizado como de uma jornada de trabalho se tratasse: não perdendo tempo, trabalhando e aprendendo a ser grande! E assim, a necessidade e o direito de brincar vai sendo esquecido, assoberbados que estamos de afazeres e preocupações.

E ainda, a falta de espaço para brincar: os bairros, as ruas, os jardins, os prédios, as casas, às vezes não são pensados em função das necessidades dos que (também) lá habitam - as crianças. E nas escolas, o cimento no chão mas também o "cimento" de uma organização tão preocupada com as realizações e a produtividade vão imperando e parece ser esquecido que tudo se faz melhor quando se faz a brincar e que brincando a criança tem a possibilidade de aprender com muito mais prazer.

Mas, apesar das dificuldades, as nossas crianças continuam brincando porque brincar constitui a principal actividade da infância. As crianças não necessitam de serem ensinadas a brincar pois brincar é espontâneo e voluntário. E brincando vão-se divertindo e afirmando, desenvolvendo capacidades, treinando competências, resolvendo problemas, esclarecendo dúvidas, lidando com os seus medos e anseios, descobrindo as suas potencialidades e os seus limites. Criando e recriando, experimentando as coisas, os outros e o mundo. Que coragem para crescer!

Portanto o que as crianças precisam é de condições para que as suas brincadeiras sejam possíveis, para que a sua infância possa ser vivida, em ambiente acolhedor, estimulante e seguro.

Precisam de tempo para brincar livremente, para organizarem as suas brincadeiras, darem seguimento aos seus projectos lúdicos e concretizarem as suas ideias; um tempo suficiente para

<sup>14</sup> Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação - Cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: Editora UNESP

<sup>15</sup> Da canção "Béraderô", Chico César, cd "Aos Vivos"

que não sintam que brincar é o que se faz quando não se tem qualquer outra coisa mais importante para fazer. Num tempo para brincar, quem marca o tempo é a criança; pode-se brincar "só um pouquinho", mas o bom mesmo é brincar até cansar, mesmo sabendo que as crianças não se cansam de brincar, da mesma forma que ninguém se cansa de fazer o que sabe bem.

Precisam de um espaço em condições de acolher desde as mais simples às mais complexas brincadeiras; um espaço com segurança mas que não anule o desafio; um espaço de aventura, de descoberta, que possibilite a diversidade de movimentos e actividades; um espaço onde apeteça estar e brincar, agir ou só contemplar; um espaço de liberdade, onde correr, saltar e rebolar, subir e rastejar seja possível.

Precisam também de objectos que possam enriquecer as suas brincadeiras; objectos brinquedos ou não brinquedos, mas com os quais seja possível criar; objectos para construir, que estimulem o pensamento, a imaginação e o sonho; objectos para "fazer de conta"; tudo pode servir para brincar e a riqueza dos materiais é proporcional ao que eles possibilitam em termos de criação. Convém lembrar que o que transforma um objecto em brinquedo é a acção da criança que brinca. Acção que é sempre, e ao mesmo tempo, acto e pensamento.

E precisam, sobretudo, de adultos que acreditem na importância de brincar e que estejam convencidos que proporcionar condições para as suas crianças brincarem constitui parte da responsabilidade que têm enquanto gente já (bem) crescida. Brincar é a forma natural da criança enfrentar a vida e a vida é melhor quando compartilhada com aqueles que acreditam na nossa capacidade para fazer, sentir, criar, viver.

Sobre o acompanhamento que fazemos das brincadeiras entre as crianças, gostaria ainda de lembrar que brincar pressupõe liberdade de decisão e liberdade de acção por parte daquele que brinca. Por isso, a intervenção do adulto na brincadeira deve ser sempre cuidadosa. Claro que brincar junto é bom, mas atenção para não invadir e perturbar demasiado. Saber entrar na acção das crianças de modo a estimular novos níveis de elaboração, ou para ajudar à resolução de dificuldades, mas também saber sair logo que as crianças dão indícios de estarem em condições de continuar no controlo da acção. Na brincadeira "o chefe" é a criança!

E às vezes, o melhor mesmo é deixar as crianças brincarem lá entre elas! A nossa "crescida" preocupação com a aprendizagem e ensino pode ser tão invasora que mal se dê tempo para que elas brinquem com verdadeiro encantamento e privacidade. Sutton-Smith<sup>16</sup>, que tanto investigou e escreveu sobre brincar, diz mesmo para não intervir nas aquelas alturas em que sentimos como que "um dever" fazê-lo. Nessas alturas, diz o autor, estamos em fracas condições para usufruir da satisfação e do prazer que brincar junto proporciona.

Claro está que, enquanto gente crescida, também organizamos actividades para as crianças tendo em vista claros e bem definidos objectivos de aprendizagem. Seria bom é que, nesses casos, essas propostas pudessem estar carregadas de características lúdicas. Mesmo aquelas que

são conduzidas e orientadas pelo adulto, onde este tem um forte papel de liderança. Ou seja, que no fim não se oiça a clássica pergunta do "já posso ir brincar?" Significa que os adultos são capazes de propor coisas mesmo divertidas, onde a distinção entre estar a brincar, ou não estar, seja uma distinção ténue. Onde as crianças tenham dúvidas se os adultos querem que elas brinquem ou trabalhem. E onde os adultos conseguem obter um prazer equivalente àquele que as crianças obtêm quando brincam.

Brincar é uma linguagem universal e, por isso, brincando todos nos entendemos melhor uns aos outros, e a nós mesmos, com a coragem que necessitamos para crescer por fora, claro, mas sobretudo por dentro, e com prazer de viver, aqui e agora

E assim, de brincadeira em brincadeira vamos insistindo e fazendo o sonho e a utopia de um amanhã melhor, porque, como tão bem lembrou Paulo Freire<sup>17</sup>, somos seres de intervenção no mundo, seres de responsabilidade, porque capazes de optar e decidir. Tal qual a criança que enquanto brinca, vai inventando e reinventando, criando e recriando. Com prazer e coragem para crescer.

---

<sup>17</sup> Freire, P. Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos. S. Paulo: UNESP



Texto de Apoio para a Acção de Formação Brincando e Aprendendo: A Brincadeira na Escola, integrada no Curso de Formação para Educadoras de Infância "Estar no(s) Desenvolvimento(s) Infantil(s)". Organização da Câmara Municipal da Nazaré Programa "Ser Criança" Projecto "...aprender a crescer!...". 9 de Dezembro, 2004

# "Brincando, Brincando, se Dizem as Verdades..."

## ou

## O Direito de Brincar

Nair Rios Azevedo

Desde há muito tempo que brincar tem sido considerado como uma das actividades típicas e fundamentais da criança. Já Friedrich Schiller, filósofo e poeta alemão do século XVIII, afirmava que "o Homem só é de facto Homem quando brinca", ou seja, que a sua natureza verdadeiramente humana (de um ser que pensa, sente, é livre e responsável) se revela na brincadeira. Hoje em dia podemos finalmente falar com segurança do direito de brincar. Isso mesmo, o direito de brincar está hoje consignado nos Direitos da Criança<sup>1</sup>, a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação, educação e afecto.

Mas nós, as pessoas crescidas, temos sempre alguma dificuldade em defender alguma coisa gratuitamente. Para ter valor, tem de se poder atribuir alguma função. Os argumentos em defesa do direito de brincar são assim habitualmente relacionados com aquilo que brincar pode promover. Muitos especialistas têm observado o comportamento de crianças a brincar, movidos pelo interesse em compreenderem o significado que essas experiências têm para o desenvolvimento. Não vou aqui apresentar as conclusões desses trabalhos: tomariam muita da vossa paciência. Para encurtarmos tempo, acreditem em mim: brincar possibilita à criança a expressão dos seus sentimentos, a exploração da sua imaginação e criatividade; ajuda-a na descoberta do seu próprio corpo e das suas possibilidades, na descoberta dos outros e no desenvolvimento de relações interpessoais; dá-lhe possibilidades de recriar papéis e funções que lhe são familiares e a descobrir novas formas de conhecer, manipular, operar e reorganizar os diferentes elementos que constituem parte integrante do seu ambiente físico e social.

No dia a dia de quem lida com as crianças, facilmente se encontram provas de que enquanto brincam as crianças aprendem e desenvolvem-se de uma forma integrada e harmoniosa. O mesmo dizem os especialistas.

Precisaremos de mais argumentos para defender o direito de brincar? De qualquer modo não resisto em apresentar mais um, aquele que habitualmente os adultos facilmente esquecem: brincar é mesmo bom e dá um prazer enorme! Se, como pretendemos sempre afirmar na defesa da brincadeira, brincar é assunto sério, levem também a sério o que Dearden<sup>2</sup> nos diz: por definição, sério é precisamente aquilo que brincar não é.

Mas como encarar o direito de brincar a par das nossas preocupações com o desenvolvimento e com a aprendizagem?

---

<sup>1</sup> Artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança.

<sup>2</sup> Dearden, R. F. (1987). The concept of play. In R. S. Peters (Ed.). The concept of education. London: Routledge & Kegan Paul.

Proponho que comecemos por considerar os critérios utilizados para caracterizar a brincadeira<sup>3</sup>: (1) em primeiro lugar, na brincadeira, o controlo é exercido por aquele que brinca, que decide assim, não só aquilo que vai fazer, mas também como o vai fazer; (2) em segundo lugar, na brincadeira, a motivação é intrínseca, isto é, quem brinca, brinca pelo prazer do processo, o comportamento não é orientado em função de nenhum objectivo exterior; (3) finalmente, na brincadeira, a realidade reflectida é, basicamente, uma realidade interna, que pode conter elementos comuns ao mundo real, mas que foram, na brincadeira, reorganizados pelo próprio, dando origem a uma nova realidade.

Ou seja, aquele que brinca escolhe e decide livremente o que vai fazer; orienta o desenrolar da acção; cria as regras e transforma-as quando necessário, não dependendo de pressão exterior. Pode-se assim afirmar que quem brinca, brinca pelo prazer, pela satisfação que pode obter, ou seja, brincar tem em si mesmo um objectivo.

Mas, como todos sabemos, é sempre mais fácil aprovar direitos do que pô-los em prática e vários são os impedimentos que "os grandes" vão colocando às brincadeiras das crianças. As difíceis condições de vida de muitos, a miséria, a fome, a exploração, os maus-tratos, a guerra e o sofrimento desmedido vão amarrando os sorrisos e dificultando o fluir da brincadeira. Por outro lado, a excessiva preocupação com o amanhã daqueles que vão tendo o quotidiano assegurado, a correria e a competitividade desenfreada, leva a ignorar tudo o que é considerado frívolo e não produtivo fazendo com que o dia da criança passe a ser organizado como de uma jornada de trabalho se tratasse: o que importa é não perder tempo, trabalhar, produzir, aprender a ser grande! Ainda um outro constrangimento pode ser visto na falta de espaço para brincar: os bairros, as ruas, os jardins, os prédios, as casas, raramente são pensados em função das necessidades dos que (também) lá habitam - as crianças. E nas escolas, o cimento vai imperando e parece ser esquecido que tudo se faz melhor quando se faz a brincar e que brincando a criança tem a possibilidade de aprender com mais prazer.

Mas, apesar das dificuldades, as nossas crianças continuam brincando, porque brincar constitui a principal actividade da infância. As crianças não necessitam de serem ensinadas a brincar pois brincar é espontâneo e voluntário. E brincando vão-se divertindo e afirmando, desenvolvendo capacidades, treinando competências, resolvendo problemas, esclarecendo dúvidas, lidando com os seus medos e anseios, descobrindo as suas potencialidades e os seus limites. Criando e recriando, experimentando as coisas, os outros e o mundo.

Portanto o que as crianças precisam é de condições para que as suas brincadeiras sejam possíveis, num ambiente acolhedor, estimulante e seguro.

Precisam de (1) tempo para brincar livremente, para organizarem as suas brincadeiras, darem seguimento aos seus projectos lúdicos e concretizarem as suas ideias; um tempo suficiente para que não sintam que brincar é o que se faz quando não se tem qualquer outra coisa mais importante para fazer. Num tempo para brincar, quem marca o tempo é a criança; pode-se brincar "só um pouquinho", mas o bom mesmo é brincar até cansar, mesmo sabendo que as crianças não se cansam de brincar, da mesma forma que ninguém se cansa de fazer o que sabe

<sup>3</sup> Rubin, K. H., Fein, G.G. e Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hegtherington e P. H. Mussen (Eds), Handbook of child psychology: socialization, personality and social development, Vol. IV. New York: Wiley.

bem.

Precisam de (2) um espaço em condições de acolher desde as mais simples às mais complexas brincadeiras; um espaço com segurança mas que não anule o desafio; um espaço de aventura, de descoberta, que possibilite a diversidade de movimentos e actividades; um espaço onde apeteça estar e brincar, agir ou só contemplar; um espaço de liberdade, onde correr, saltar e rebolar, subir e rastejar seja possível.

Precisam também de (3) objectos que possam enriquecer as suas brincadeiras; objectos brinquedos ou não brinquedos, mas com os quais seja possível criar; objectos para construir, que estimulem o pensamento, a imaginação e o sonho; objectos para "fazer de conta"; tudo pode servir para brincar e a riqueza dos materiais é proporcional ao que eles possibilitam em termos de criação (na natureza encontramos o melhor dos supermercados).

E precisam, sobretudo, de (4) adultos que acreditem na importância de brincar e que estejam convencidos que proporcionar condições para as suas crianças brincarem constitui parte da responsabilidade que têm enquanto educadores. Brincar é a forma natural da criança enfrentar a vida e a vida é melhor quando partilhada com aqueles que acreditam na nossa capacidade para fazer, sentir, criar, viver.

Brincar é a linguagem universal, brincando todos nos entendemos melhor uns aos outros, e a nós mesmos. Como disse um dia Bernard Shaw, o ser humano não deixa de brincar porque envelhece, mas envelhece porque deixa de brincar. É urgente resgatarmos a nossa capacidade de brincar, para irmos acumulando energia e prazer; talvez isso permita mesmo cumprir melhor as nossas responsabilidades de adultos, trabalhando e garantindo o direito de brincar.

Não resisto, ainda e finalmente, em deixar-vos também aqui o que João dos Santos<sup>4</sup> afirmou acerca do muito que se escreve e diz:

" (...) os direitos fundamentais do Homem e da Criança (...) têm necessariamente de ser mais sentidos que pensados, mais vividos de emoção do que elaborados pela razão, mais implícitos na actuação de cada um, do que explicitados nos papéis."

Cabe a cada um de nós ser capaz de "viver de emoção", aquilo que aqui se tentou explicitar nos papéis e nas palavras, elaborado com a razão, é verdade, mas com uma razão que se procurou sentida, porque se acredita que, em assunto de educação, a razão e o sentimento têm de andar de mãos dadas, numa verdadeira relação, onde as contradições e as tensões não devem ser rejeitadas por constituírem um verdadeiro sinal de vitalidade.

(Nazaré, Dezembro 2004)

---

<sup>4</sup> Santos, João dos (1983). Ensaio sobre educação-II - o falar das letras. Lisboa: Livros Horizonte.





7.

## EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

uied



# Os Direitos das Pessoas Idosas com Autismo

Isabel Cottinelli Telmo

## 1. AUTISMO E ENVELHECIMENTO - PARA UMA MELHOR QUALIDADE DE VIDA

Na última década, várias conferências e seminários se debruçaram sobre os problemas das pessoas de idade mas poucos abordaram o problema das pessoas idosas deficientes por razões independentes das que resultam da idade.

- As pessoas idosas com deficiência na Europa e no mundo

Há uma evolução demográfica na Europa. Por outro lado, actualmente as pessoas vivem mais tempo e com melhores condições de vida (sociais, nutricionais, económicas e médicas) o que acontece não só nos países desenvolvidos mas também nos países em desenvolvimento. Há maior prevenção das doenças, maior vigilância e melhores cuidados de saúde.

Segundo Kofi Hanan (2002)\*1 em 2050 a ratio das pessoas mais velhas na sociedade duplicará de 1:10 para 1:5. Estes números são igualmente verdadeiros em relação às pessoas com deficiência intelectual. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS)\*2 os factores médico-sociais que conduziram a esse aumento de longevidade também aumentaram a esperança de vida das pessoas com deficiência intelectual.

Ao mesmo tempo, a União Europeia tomou consciência de uma realidade muitas vezes esquecida. Nos nossos dias há uma ratio crescente de 1 cidadão deficiente para cada 10 cidadãos europeus.

As pessoas com deficiência vivem mais tempo e devem ser tomadas medidas para que também vivam melhor.

A Europa foi uma das primeiras regiões do mundo a ser confrontada com o problema das pessoas idosas e com o seu direito à inclusão. De acordo com a informação dada pela União Europeia, o número de pessoas idosas na Europa desde 1950 aumentou tão dramaticamente que tiveram que ser tomadas medidas nas leis e directivas económicas, políticas, sociais e do emprego.

A dependência e a deficiência estão directamente ligadas ao envelhecimento. A Europa deve melhorar a qualidade de vida das pessoas deficientes e idosas.

De entre os grupos com maior risco de exclusão, encontra-se o das pessoas deficientes intelectuais e as excluídos por excelência são as pessoas com necessidades de grande dependência e entre elas as pessoas com autismo (EDF).\*3

A luta contra a exclusão das pessoas deficientes mais idosas implica que leis e directivas devam de facto ser postas em prática. A nível do emprego, por exemplo, o trabalho deve ser adaptado

às pessoas idosas, a nível socio-económico, as pensões devem ser aumentadas, implementados serviços de saúde de qualidade e/ou alargados, os sistemas de comunicação e transporte devem ser adequados aos utentes e providenciadas condições de habitação de qualidade.

- As pessoas idosas com autismo e outras necessidades complexas de dependência

O Autismo foi referido cientificamente pela primeira vez nos anos quarenta (Leo Kanner em 1943\*4, Asperger em 1944\*5) e as primeiras crianças estudadas nessa altura são hoje adultos e muitos deles estão com sessenta anos. O mundo encara agora o processo de envelhecimento das pessoas com autismo.

Não há estatísticas das pessoas idosas com autismo. Podemos inferir que são semelhantes às das pessoas com deficiência intelectual.

Dados empíricos mostram-nos que as pessoas com autismo morrem, a maior parte das vezes, de doenças associadas ao autismo sobretudo a epilepsia. Há também mortes por acidente e suicídio, no caso das pessoas de mais alto nível intelectual. Contudo, há razões para acreditar que as pessoas com autismo vivem também mais tempo. Nos últimos 30 anos, de acordo com relatos ocasionais, menos pessoas com autismo morreram com menos de 50 anos, o que acontecia anteriormente.

No grupo das pessoas idosas com deficiência ("dupla vulnerabilidade"), as pessoas com autismo e com necessidades complexas de dependência são as que sofrem mais a exclusão e as mais difíceis de incluir na sociedade para todos. Com eles são muitas vezes excluídas as famílias. É um facto reconhecido pelo Fórum Europeu da Deficiência no documento de referência "Os excluídos entre os excluídos" (2000)\*3.

- Os problemas específicos das pessoas idosas com autismo

As necessidades das pessoas idosas com autismo são as mesmas das outras pessoas idosas: económicas, sociais, residenciais, afectivas, aumentadas pelos factores neurológicos, fisiológicos e psicológicos devidos à sua condição \*6.

Tal como as pessoas idosas podem ter:

- Alteração das capacidades mentais e físicas
- Redução da mobilidade física
- Redução da actividade cerebral
- Redução das faculdades sensoriais
- Perdas de memória e interesse
- Fadiga e problemas de sono
- Doenças: arteriosclerose, colesterol, problemas cardíacos, artroses, doença de Alzheimer

Contudo, encaram problemas adicionais como :

- Problemas de saúde devidos à própria deficiência, ligados a doenças associadas, genéticas ou outras como a epilepsia; podem sofrer efeitos secundários de medicamentos. Devido a

dificuldades de mastigação por falta de dentes e problemas de colocação de próteses, podem ter problemas digestivos.

- Dificuldades de comunicação para exprimir uma dor física ou sentimentos e emoções
- Problemas de interacção social que podem levar ao isolamento;
- Aumento de problemas de comportamento que podem aparecer ou agravar-se devido aos problemas de comunicação e interacção. Conduzem ao afastamento das pessoas e aumentam a exclusão.
- Falta de amigos e da família agrava-se com o envelhecimento e desaparecimento da família e aumenta igualmente o risco de exclusão.
- A falta de adaptação a novos locais de vida. Com o desaparecimento dos pais, têm que ficar internados em residências. Sofrem com a desestruturação do seu local de vida.
- Falta de acessibilidade para se poderem movimentar livremente o que nem sempre acontece pois não há transportes adequados.
- Falta de apoio financeiro e de pensão adequada. Sem uma pensão adequada é impossível viver em boas condições materiais.

#### • Problemas residenciais:

Viver em casa - já não é possível viver sem ter uma pessoa para ajudar os pais idosos ou doentes. Muitas vezes as famílias são monoparentais.

Permanecer nos mesmos centros de dia ou oficinas é por vezes difícil- as pessoas idosas com autismo são muitas vezes obrigadas a deixar os seus centros de dia e ir para lugares inadequados como hospitais ou residências de idosos sem adaptações específicas para pessoas com autismo.

- Falta de ambiente para a aprendizagem ao longo da vida - As pessoas com autismo têm grandes dificuldades de aprendizagem e são lentas a aprender. Muitas vezes têm que deixar o seu ambiente estruturado de aprendizagem com as indicações visuais de que necessitam e ir para locais não adequados onde não utilizam as metodologias específicas para o autismo.
- Falta de pessoal preparado para o atendimento de pessoas idosas com autismo ou com necessidades complexas de dependência.
- Falta de apoio financeiro realista e adequado na maior parte dos países europeus.

## OS DIREITOS DAS PESSOAS IDOSAS COM AUTISMO - PLANO DE ACÇÃO

As pessoas com autismo, as suas famílias ou os seus representantes, as organizações e o governo, baseados nas leis e directivas europeias, devem estabelecer um plano de acção tendo em conta os direitos das pessoas com autismo.

### O direito a uma vida independente e auto-determinação

As pessoas com autismo e outras necessidades complexas de dependência ou os seus representantes têm o direito de decidir o seu futuro e pedir a implementação dos princípios expressos na Declaração de Madrid\*7 e na Carta dos Direitos das Pessoas com Autismo\*8 e também o mesmo em relação aos tratados e directivas da União Europeia sobre os direitos

das pessoas idosas e das pessoas com deficiência especialmente os que têm necessidades complexas de dependência.

O direito de manter ou melhorar a qualidade de saúde

- Prevenção dos problemas de saúde relacionados com o envelhecimento.
- Diagnóstico pormenorizado e informação específica sobre a saúde
- Prevenção dos problemas relacionados com condições específicas de saúde
- Tratamento das condições específicas de saúde

O direito de manter e melhorar a comunicação e a interacção social

Acesso a meios alternativos de comunicação, informação visual

Fomentar o diálogo entre gerações se possível por meio de:

- Implicar jovens na participação conjunta com deficientes em acontecimentos culturais e outras actividades lúdicas ou desportivas na comunidade.
- Facilitar contactos entre diferentes escolas, organizações de jovens e instituições.

O direito a uma intervenção adequada

- Avaliação multidisciplinar e coordenação das intervenções tendo em conta as capacidades funcionais da pessoa.
- Ter em conta os interesses e desejos da pessoa e de sua família.
- Delinear e pôr em prática um plano individual de apoio que tenha como principais objectivos:
  - Melhorar e conservar as capacidades de autonomia em casa ou na residência
  - Melhorar e conservar as capacidades sociais nas actividades da comunidade.

O direito a serviços que proporcionem uma boa qualidade de vida

Os serviços devem resultar de um diálogo. Deve estar disponível uma diversidade de escolha de serviços acreditados. Ajudará a família e o pessoal a identificar as necessidades individuais da pessoa com deficiência. Será também um modo de reduzir o risco do isolamento e consequentemente a exclusão.

O direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida

Os serviços devem prever um ambiente de aprendizagem e possibilidades de educação.

O direito ao emprego para as pessoas com deficiência e suas famílias

O emprego deve ser adaptado às pessoas com autismo e a suas famílias de modo a não existir risco de exclusão. Deve ser providenciada preparação profissional.

O direito à residência

As pessoas com autismo devem manter-se em casa até poderem, tal como as pessoas idosas ou então ficarem no local onde costumavam viver antes de se retirarem da "vida activa". A preparação das mudanças de ambiente e de modo de vida deve ser cuidadosamente prevista. Os novos ambientes devem ser adaptados às necessidades específicas das pessoas com autismo.

- Viver em casa

Serviços especiais de apoio (médicos, recursos técnicos, arranjos de casa, adaptação do ambiente, etc)

Apoio aos membros idosos da família.

- Viver em pequenos apartamentos com assistência permanente de apoiantes.
- Viver em instituições: conservar as pessoas com autismo nas mesmas instituições onde estão habituadas a viver, sem limite de idade. Ou incluí-las numa estrutura próxima. Providenciar apoios complementares, médico e de saúde: enfermeiras, outro pessoal de apoio, cuidados hospitalares, ajudas técnicas, acessibilidade, etc.
- Viver numa instituição mas manter os contactos familiares com os seus pais idosos: O pessoal pode ter um papel activo para preservar as relações, levando as pessoas com autismo a visitar os seus pais em casa ou preparando visitas dos pais às residências.
- Viver numa estrutura especial para pessoas idosas deficientes  
Há novos modelos de residências especiais com cuidados médicos para pessoas deficientes idosas com necessidades muito complexas de dependência e necessidades de cuidados médicos relevantes.
- Preparação de profissionais  
De acordo com investigação realizada, comparando experiências em países desenvolvidos e considerando as necessidades dos países do Norte, Sul e Leste europeus, é urgente implementar:
- Formação coordenada do pessoal e preparada de acordo com um plano sistemático e numa abordagem holística.
- Programas de assistência domiciliar para as pessoas idosas com autismo e suas famílias.
- O direito a um apoio financeiro realista e adequado  
As pessoas com autismo e outras populações com necessidades complexas de dependência devem ser capazes de viver independentemente nos países da Europa onde nasceram e vivem e ter o mesmo direito a uma pensão realista e adequada.
- Ter acesso a uma boa qualidade de vida em termos de bem estar físico, emocional, social e material
- Ter um ambiente que ajude a comunicar e seja ajustado aos problemas de comportamento das pessoas com autismo.
- Viver uma vida saudável e inclusiva na comunidade.
- Escolher um modo de vida em casa ou numa residência com apoio adequado dos serviços de saúde e de educação.

#### Plano Individual de Acção \*9

As pessoas com autismo e outras com problemas complexos de dependência, as suas famílias ou os seus representantes devem estabelecer um plano de acção baseado nas leis e directrizes europeias.

- Plano adequado de saúde - Diagnóstico e medidas preventivas e reforçadas
- Consideração das patologias ligadas ao autismo

- Actividades baseadas nos pontos fortes, interesses e necessidades da pessoa
- Trabalho independente e assistido
- Educação ao longo da vida
- Actividades de desporto e lazer
- Manutenção das amizades e ligações afectivas
- Participação na vida e actividades da comunidade

#### Implementação de serviços

- Diversidade de escolha de serviços
- Diversidade de residências e lares familiares
- Serviços resultantes de diálogo
- Informação e acessibilidade a programas
- Informação, treino e apoio na vida e no trabalho
- Programas de formação de pessoal
- Novos modelos e abordagens de serviços
- Resultados baseados na avaliação de serviços

#### Programas de formação de pessoal

O pessoal deve ser formado de acordo com um plano sistemático e holístico, baseado em resultados de investigação e modelos inovadores.

- Identificar necessidades individuais
- Respeitar os direitos da pessoa com autismo
- Respeitar responsabilidades, oportunidades, riscos, escolhas e controle
- Realizar um processo de apoio centrado na pessoa
- Ter competências e conhecimentos
- Saber apoiar a família das pessoas com autismo
- Ter uma prática reflectida (combinação de teoria e prática)
- Estabelecer uma boa interação pessoal
- Tratar um adulto como adulto e não como criança
- Trocar experiências
- Estar aberto à mudança

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\*1 Discurso proferido por Koffi Anan, Secretário Geral das Nações Unidas (2002) no World Forum on Ageing, Madrid

\*2 Walsh, P.N., Heller, T., Schupf, N., Valk, H. (2001) - Healthy Ageing - Adults with



Intellectual Disabilities: Women's Health and Related Issues. Geneva, Switzerland: World Health Organization World Health Organization, IASSID (International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities)

\*3 People with complex dependency needs-Excluded among the excluded (2000)-Reference Document, European Disability Forum.

\*4 Kanner, Leo (1943) - Autistic Disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217-5

\*5 Asperger, Hans (1944) - Die autistischen Psychopaten im Kindesalter. *Archive von Psychiatric und Nervenkrankheiten* 117, 76- 136.

\*6 WHO (2001) - Ageing and Intellectual Disability, Improving Longevity and Promoting Healthy Ageing. World Health Organization, IASSID (International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities), Inclusion International.

\*7 Declaração de Madrid - Forum Europeu da Deficiência 2003

\*8 Carta dos Direitos da Pessoas com Autismo - Associação Internacional Autisme-Europe, Haia 1994, aprovada como Declaração escrita pelo Parlamento Europeu em 1996

\*9 Documento de Posição da Associação Internacional Autisme-Europe no Ano Europeu das Pessoas com Deficiência 2003



# RESUMO DE TESES





TESES DE DOUTORAMENTO

uied

uied

Mariana Gaio Alves

## **A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior Numa Perspectiva Educativa: O Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia**

Orientação: Professora Doutora Teresa Ambrósio

### **RESUMO**

Esta investigação, centrada no campo de pesquisa sobre as relações entre educação e trabalho/emprego, procura contribuir para uma melhor compreensão dos processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior em Portugal.

No plano teórico e conceptual, recorreremos a contributos de diversas disciplinas (com destaque para a Economia e para a Sociologia) e de diferentes correntes e quadros teóricos, procurando favorecer o cruzamento entre perspectivas que tradicionalmente se têm desenvolvido de forma paralela e sem se conhecerem entre si. No plano empírico, optamos pela realização de um estudo de caso dos diplomados da FCT/UNL, identificando três unidades de análise que são os próprios diplomados, os empregadores e os académicos. Foram realizadas entrevistas com estes três grupos e, também, aplicado um inquérito por questionário aos diplomados.

Procurando ultrapassar as visões reducionistas que entendem a inserção profissional como o mero resultado das respostas da educação às necessidades e exigências do mundo económico e profissional, concebemos a inserção profissional enquanto produto da interacção entre os académicos (seus valores e estratégias), os empregadores (suas lógicas e necessidades) e os diplomados (seus percursos e dinâmicas pessoais e sociais).

Tentando alargar os temas de pesquisa habitualmente estudados no campo da inserção profissional, privilegiamos não apenas a questão do acesso ao emprego por parte dos diplomados, matéria que tradicionalmente é abordada neste domínio de pesquisa, mas também os aspectos referentes à inserção profissional enquanto período de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de construção de identidade.

Com a pesquisa realizada pretendemos contribuir para a construção do campo de investigação sobre inserção profissional numa perspectiva educativa. Neste sentido, o trabalho permite a identificação de dimensões de análise do objecto de estudo, bem como de alguns traços característicos dos processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior, ao mesmo tempo que faz emergir diversas pistas de investigação a desenvolver no futuro.

Maria Eugénia Raposo

## **A Construção da Pessoa: Educação Artística e Competências Transversais**

Orientação: Professor Doutor Joaquim Coelho Rosa

### **RESUMO**

O quadro geral da investigação é o da educação/desenvolvimento, considerando o conjunto de mudanças que caracteriza a sociedade actual e as suas implicações a vários níveis, designadamente ao nível da educação.

A investigação partiu do pressuposto de que a educação artística continua a ter um lugar pouco significativo no contexto dos sistemas educativos, embora, em termos da educação formal, o potencial das artes possa estar muito para além da actividade e do tempo escolar, com incidência no percurso individual de formação e de vida.

O objectivo geral do estudo é o de compreender e relacionar as potencialidades da educação artística na perspectiva do desenvolvimento de competências transversais e da construção da pessoa.

O objecto de estudo centra-se em três domínios, que se constituem em percursos de investigação: o da educação artística (estética), na perspectiva das suas potencialidades para a educação/formação dos jovens, do ponto de vista das orientações técnico-normativas, ao nível dos sistemas educativos, incluindo a síntese das diferentes abordagens enquanto campo de estudo, assim como a apresentação de um quadro geral que contempla diferentes relações entre arte/estética, educação e desenvolvimento pessoal, negociado entre várias áreas e referências teóricas; o das competências, considerando as possibilidades e a importância do desenvolvimento de competências e das competências transversais, em particular, no contexto de uma concepção diferente de educação que valoriza, especialmente, a construção da pessoa; o da construção da pessoa, atendendo à possibilidade de desenvolvimento de competências transversais e envolvendo a compreensão dos aspectos que antecipam as potencialidades de uma educação artística no quadro de uma nova concepção de educação e de escolaridade.

Do ponto de vista metodológico, optámos por uma abordagem multidisciplinar de natureza interpretativa, compreensiva, visando a criação de uma teoria consistente, que possa vir a ser um ponto de partida para novos problemas, outras teorias e, sobretudo, possa constituir o ponto de partida para o "pensar a educação".

A investigação permitiu-nos concluir acerca do carácter polissémico e polivalente que acompanha os conceitos de arte e de estética. Relativamente ao conceito de educação artística, a análise crítica dos documentos de referência normativa e teórica, apresenta o



valor das artes em educação como reflexo das expectativas da sociedade em face da educação e das artes, e dos benefícios das artes para a educação, sendo de reconhecer o carácter complementar e acessório que lhes é reconhecido nas práticas.

Desta conclusão releva o apontamento de que na escola e em sociedade prevalecem determinados modelos, com implicações a dois níveis. Por um lado, ao nível da sociedade, predomina o desejo de estetização, contrariado pela tendência para a estandardização, em termos do gosto e das escolhas que a própria sociedade favorece; por outro lado, na escola é fraco o investimento nas actividades que levam os alunos a pensar, a questionar e a tomar uma posição crítica, privilegiando-se a aquisição compartimentada de conteúdos por disciplinas ou áreas disciplinares, sendo que a partir de determinados efeitos são de esperar determinados resultados, considerando o sucesso escolar e a preparação para a vida futura. Também para o conceito de competência, concluimos tratar-se de um conceito polissémico, polivalente e algo controverso; devemos ainda registar que o discurso sobre as competências tem proliferado ao nível da formação pessoal e profissional, e nas orientações sobre a reforma da escola e das práticas educativas.

Na tentativa de construirmos a nossa teoria, reorganizámos os conceitos de educação artística, competências transversais e construção da pessoa. A nossa proposta vai no sentido de que a construção da pessoa deve constituir o desígnio central de toda a educação, apontando para um trabalho estético de auto-produção, de produção de si mesmo e da própria vida. Sendo o conhecimento e a compreensão, condição da liberdade e dignidade humanas, faz sentido pensarmos na importância das artes em educação, atendendo ao conjunto das aprendizagens que toda a educação deve proporcionar. É este o sentido das disciplinas ditas intelectuais, no conjunto das quais a educação artística se afirma como essencial, com implicações ao nível das formas de pensamento e questionamento sobre o que nos rodeia, sobre nós mesmos, sobre a nossa condição de humanidade. As artes visam o conhecimento e a compreensão, envolvendo processos mentais complexos, o cognitivo e afectivo, o intelectual e o sensível. As competências transversais relacionam-se com os nossos olhares, concretizando-se no modo como os organizamos e transpomos, de forma criativa, na construção do conhecimento sobre o mundo e de nós mesmos, intervindo no processo da nossa "configuração" enquanto pessoas. O conhecimento, assim construído, é mediado pelos sentidos, organizado pelo pensamento, fazendo apelo à compreensão e antecipando possibilidades vastas de transformação. Ter possibilidades é ter muitos possíveis. É disso que se trata em educação, podendo afirmar-se que uma educação artística é condição da própria educação.

Com a investigação que realizámos, esperamos ter contribuído para o avanço nesta área, em termos do reconhecimento das potencialidades da educação artística para o desenvolvimento global dos jovens e da sua importância na educação formal e para além dela.

Maria José Gonçalves

## **A Formação Contínua Universitária Contributo para o Desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional na Universidade**

Orientação: Professora Doutora Teresa Ambrósio

### **RESUMO**

Esta investigação centra-se nas respostas das universidades às necessidades de formação contínua do mundo do trabalho. A abordagem a esta temática tem como principal suporte teórico as modernas teorias de aprendizagem organizacional, bem como as teorias de criação e gestão do conhecimento dentro das organizações. Procura-se fazer uma reflexão profunda sobre os processos de aprendizagem das pessoas em contextos sociais e, consequentemente, das próprias organizações, através dos indivíduos.

Sendo certo que as universidades continuam a ser o local por excelência da investigação e da criação do conhecimento científico, transmitido quase exclusivamente sob forma explícita, fundamental para qualquer desenvolvimento social, estas instituições já não estão na vanguarda da compreensão dos processos de aprendizagem, que continuam a encarar como um fenómeno de natureza individual. Por seu lado, as teorias que moldaram a investigação, vindas de investigadores, na sua maioria académicos, que usam como objecto de estudo o mundo das organizações, sobretudo as empresas, encaram a aprendizagem como um fenómeno de natureza social.

O objecto do estudo empírico foram as universidades, tendo sido os responsáveis dos centros de formação contínua universitários os interlocutores privilegiados. Através de nove estudos de caso, procurámos perceber como se organizam as universidades para fornecer formação contínua, e apreender o seu posicionamento face à formação contínua para o mundo empresarial.

Os resultados mostraram diferentes modos de organização da oferta de formação contínua universitária, dependendo dos contextos: culturais, sociais, económicos, históricos e a própria tradição. Permitiram ainda apreender diferentes percepções no interior das universidades, relativamente a este novo tipo de formação. A análise e interpretação dos dados, à luz do quadro teórico de referência, sugere potencialidades e, nalguns casos, evidencia já contributos da formação contínua universitária para a aprendizagem organizacional dentro das próprias universidades, fruto das interações no interior das universidades, entre universidades, e entre universidades e empresas, contribuindo também para a redução da separação entre formação inicial e formação contínua.

uied



TESES DE MESTRADO

uied

uied

Lourenço da Conceição Frazão

## Competências e Inserção Sócio-Profissional: um estudo de caso

Orientação: Professora Doutora Teresa Oliveira

### RESUMO

Os desafios de uma sociedade em mudança permanente exigem, da escola e das empresas, novas formas de cooperação. O desenvolvimento, nos indivíduos, de um conjunto alargado de competências-chave, permite responder às solicitações da sociedade actual, em que se cruzam a diversidade, a contingência, o imprevisto, a inovação e a competitividade.

A transição da escola para o mundo do trabalho é uma fase marcante do projecto de vida dos jovens. Para estes o desempenho de uma actividade profissional e a forma como se processa a inserção sócio-profissional têm reflexos nos seus projectos pessoais e profissionais.

Neste estudo, procurámos compreender a importância do desenvolvimento de competências-chave nos jovens como elemento facilitador do desempenho da actividade profissional e do processo de inserção sócio-profissional.

A investigação de carácter qualitativa e compreensiva teve por base o estudo de caso. O trabalho empírico foi desenvolvido numa Escola Profissional (EP) e numa grande empresa de transportes rodoviário de mercadorias e contou com a participação de alunos, de professores/formadores, de jovens em inserção sócio-profissional e de responsável pela selecção e recrutamento de recursos humanos.

O modelo das EPs afigura-se promotor do desenvolvimento de competências facilitadoras da inserção sócio-profissional, de melhor preparação para a actividade profissional, de maior facilidade de conclusão de estudos secundários e de acesso ao emprego.

Não existe consenso entre as competências-chave promovidas pela escola, as tidas como desejáveis e as valorizadas pelos empregadores. A cultura organizacional parece determinar a relevância atribuída pelas empresas ao tipo de competências, a qual, por sua vez, pode influenciar a opinião dos jovens relativamente à importância das mesmas.

O nosso contributo em termos de recomendações está dirigido para a necessidade de aprofundar estudos conducentes à implementação de métodos e técnicas de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências-chave, à adequação da estrutura curricular às necessidades dos jovens e do sistema económico, à preparação de professores/formadores para novos papéis e funções, à valorização social das EPs como modelo de educação/formação, à sensibilização para a necessidade da cooperação escola-empresa no processo de educação/formação, à definição de medidas e incentivos sociais e fiscais que garantam a empregabilidade e o crescimento de recursos humanos qualificados. Palavras-chave: Educação, formação inicial, escolas profissionais, inserção sócio-profissional, qualificações, competências-chave

Hildete Margarida R. de Souza

## **Processo e Produto do Projecto Político Pedagógico Um Estudo na EFA do Pacuí**

Orientação: Professora Doutora Maria do Loreto Paiva Couceiro

### **RESUMO**

Essa pesquisa vem evidenciar, o Processo de Construção, do Projeto Político Pedagógico, da Escola do Pacuí, visando analisar como ocorreu o processo de elaboração e que produto resultou. Para tanto, buscou-se o auxílio de uma metodologia que compreende-se o fenômeno em suas múltiplas dimensões, em seus fatores constitutivos, respeitando a subjetividade dos atores participantes. E a abordagem que mais se aproximou desses itens, foi a qualitativa, por está voltada para uma linha social e antropológica, sendo auxiliada por uma técnica, a entrevista semi-estruturada, que dá mais liberdade aos seus entrevistados, no processo da coleta de informações, para posterior análise dos dados. Pois, além das informações das entrevistas, se buscou analisar o documento, o projeto político pedagógico da escola, construído em parceria com seus atores sociais. O projeto enquanto processo, possibilitou compreender como ocorreu o desenrolar das ações e o projeto enquanto produto, resultou num dos produtos que foi a sistematização ou o registro documental. E que o melhor produto que pode resultar de um processo dessa natureza é a própria mudança ou transformação da organização pedagógica.



Erialdo Augusto Pereira

## **Formação de Jovens e Participação Social Um Estudo Sobre a Formação de Três Jovens da Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO**

Orientação: Professora Doutora Maria do Loreto Paiva Couceiro

### **RESUMO**

O presente trabalho intitulado - Formação e Participação Social - Um estudo sobre a formação de três jovens estudantes da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO, trata de uma investigação no campo das Ciências da Educação realizada na Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO.

Trabalhei com a Metodologia das Ciências Sociais, especificamente Ciências da Educação, com o método qualitativo e com a triangulação das técnicas de recolha de dados - caderno de campo, análise de documentos e entrevista semi diretiva, no período de 2002 e 2003..

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional trabalha com a Pedagogia da Alternância, que possibilita a formação dos jovens, filhos de camponeses, no Centro educativo - EFA, alternando com tempos de formação no seio familiar e nos seus coletivos de Origem.

Esse trabalho de pesquisa teve como objetivo principal, compreender os processos formativos que levaram jovens camponeses a terem uma eficiente participação nas organizações coletivas desta região.

Os principais teóricos base deste estudo são: Pineau, Couceiro, Demo, Freire, Gadotti, Warschauer, Pirrenoud, Gimonet, , Nóvoa, Veiga, outros e documentos do movimento CEFFA's.

A pesquisa revela que a família, a comunidade, o movimento popular e a escola podem fazer um trabalho articulado, que favoreça a descoberta do estudante protagonista do desenvolvimento local, o que possibilita ser sujeito da sua aprendizagem e atuante nas organizações sociais existente no seu meio.

Este trabalho se torna relevante por tratar da Educação do Campo, especificamente da Pedagogia da Alternância, espaço com pouca discussão no meio acadêmico brasileiro e consequentemente com raras publicações. O mesmo pretende contribuir com o movimento CEFFA's no Brasil e com todos que se interessarem por educação do campo.

Márcio Andrade

## **Formação de Liderança e Pedagogia da Alternância: Um Estudo Itinerário de Três Jovens Reconhecidos como Líderes**

Orientação: Professora Doutora Maria do Loreto Paiva Couceiro

### **RESUMO**

A presente pesquisa situa-se na problemática da Formação de Lideranças dentro da Pedagogia da Alternância, sua contribuições para a formação sócio política das lideranças comunitárias, compreendendo a partir das experiências de três jovens ex-alunos de um CEFFA (Centro Familiar de Formação por Alternância) e suas relações com o meio, desenvolvendo o papel de líder. Neste contexto, o estudo buscou verificar e compreender até que ponto esta pedagogia e seus elementos contribuem para a formação e quais deles os ajudaram a se tornar sujeitos críticos na sociedade, inserindo-se no meio e transformando-o. Este objetivo traduziu-se, mais especificamente, no enfoque as experiências em Pedagogia da Alternância e aplicação de seus elementos pedagógicas indicadores de liderança, na identificação de Lideranças e suas Práticas Sociais e no desenvolvimento do papel da Pedagogia da Alternância como contribuidora para formação de jovens mais participativos, de consciência crítica e consolidada com a questão da cidadania. A comparação das experiências de três jovens permitiu evidenciar que no seio de uma cultura autoritária os CEFFAs tem contribuído muito com seu processo educativo, que vai mais além do que simplesmente educar, mas, que esta questão da formação integral e cidadania funcionam, mesmo diante de um processo muito acelerado de modernização.

João Batista Begnami

## **Formação Pedagógica de Monitores Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de Cinco Monitores**

Orientação: Professora Doutora Maria do Loreto Paiva Couceiro

### **RESUMO**

O presente projeto consiste num estudo sobre os percursos formativos dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs - do Brasil, portanto, se introduz na área das investigações relativas aos processos de formação de adultos, na perspectiva dos modelos de autoformação, formação reflexiva e formação por alternâncias. O conceito de alternância vem sendo definido entre muitos autores como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação está para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saber, onde o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, se apropriando individualmente do seu processo de formação. Sendo assim, a alternância se inscreve no conceito de autoformação definido nesta linha da apropriação individual do poder de formação, onde cada pessoa, reconhecidamente, se torna sujeito e objeto da sua própria formação. Desta forma a pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas semi-diretivas aprofundadas, buscou analisar os processos de formação experiencial e formal nos percursos profissionais de cinco monitores com larga vivência educativa em EFAs e que passaram pela formação pedagógica inicial, específica do Movimento. No percurso da pesquisa buscou-se evidenciar e compreender como a experiência é apropriada pelos monitores, individualmente, e vivenciada como fator propulsor de formação e lugar de construção de saberes; e como os monitores estão se tornando sujeitos e objetos de sua própria formação, tanto no dia-a-dia das práticas sócio-pedagógicas, quanto nos percursos de formação formalizada. As experiências identificadas como formadoras na análise dos dados revelam o quanto as pessoas se formam por si mesmas, através da observação, da conversa com os colegas mais experientes, das discussões e debates nas reuniões de equipe, na interdisciplinaridade vivenciada nos planos de estudo com os alunos, na troca de saberes com as famílias, na participação em movimentos sociais... Todo esse processo vai constituindo-se numa amálgama e construindo o que é cada um hoje na sua maneira de ser, sentir, pensar e agir como monitor na Escola e na sociedade. Nesta perspectiva, identificamos um processo de co-formação, que se situa na interface fronteiriça entre a auto e a heteroformação. Enfim, identificamos na formação pedagógica inicial, uma estrutura baseada numa estratégia de alternância integrativa que valoriza as experiências

adquiridas e coloca os monitores como sujeitos, mas que pode alargar-se para as dimensões de autoformação, colocando os monitores também como objetos de sua própria formação. Acreditamos que assim, a prática não serviria apenas como ponto de partida e nem de aplicação, mas como fator de aprendizagem, construção crítica de saberes e transformação consciente da pessoa em si. Um dispositivo de formação de monitores por e para a alternância será mais ou menos eficiente no propósito de uma alternância integrativa, na medida em que os monitores, individualmente, se envolvem de forma consciente e reflexiva, sendo eles mesmos sujeitos e objetos de sua própria formação. Nesta hipótese podemos afirmar ainda que os processos de formação formal terão cumprido o seu papel quando as pessoas assumirem, conscientemente, no percurso profissional, uma atitude de formação permanente nesta perspectiva da autoformação.

Agostinho Barrionuevo

## **Sucesso Profissional, Formação Formal e Experiência: Estudo de Factores-chave no Itinerário de Um Agricultor**

Orientação: Professora Doutora Maria do Loreto Paiva Couceiro

### **RESUMO**

Esta dissertação estuda a trajetória de vida de um agricultor. Seu objetivo é descobrir e entender os fatores-chave, que, no seu processo de formação formal e experiencial, o levaram ao sucesso profissional. Foram abordados temas teóricos: o papel da educação na formação do profissional reflexivo; professor e trabalhador do campo; e o papel da escola tradicional e da Casa Familiar em suas vidas; bem como uma abordagem do desenvolvimento sustentável. Foram contextualizados a região numa ótica histórica territorial e o processo de diversificação das propriedades, na geração de renda e de qualidade de vida. A metodologia caminhou na linha de uma abordagem qualitativa do tipo biográfico. O trabalho no terreno pautou-se por entrevistas exploratórias do tipo semidirectiva ou semi-estruturada. Procurou-se, através delas, a produção de dados que possibilitassem uma linha lógica de raciocínio na sua análise. A análise dos dados, do corpus, descobriu uma riqueza ímpar de vivências experienciais, de apologia ao trabalho, como forma de superação de dificuldades, de testemunho de vida familiar, de incansável busca dos agricultores em ter sucesso profissional como forma de viver melhor. A dissertação termina destacando fatores-chave responsáveis pelo processo formativo e pelo sucesso profissional do agricultor em questão.

Palavras chaves: sucesso profissional, fatores-chave, formação formal e experiencial, desenvolvimento sustentável.

Isabel Xavier de Oliveira Rocha

## **Uma Reflexão Sobre a Formação Integral nas EFAs Contributos do Caderno da Realidade Nesse Processo na EFA de Riacho de Santana - Bahia**

Orientação: Professora Doutora Maria do Loreto Paiva Couceiro

### **RESUMO**

A educação do presente século, prima para uma formação global do sujeito. Isto é, uma formação que compreende um ser como um todo, levando em conta todas as suas dimensões. Esse sujeito se inscreve num contexto de vida desafiador, de onde lhe são requeridas habilidades e competências múltiplas para nele atuar. Nessa perspectiva, o presente estudo trata da reflexão sobre a Formação Integral nas EFAs e, conta para isso com a contribuição de um dos primeiros instrumentos criados na Pedagogia da Alternância, o Caderno da Realidade (mais conhecido em outros países como Caderno da Propriedade), que por sinal encontra-se fragilizado, na EFA em questão. Portanto, falar da Formação Integral bem como do Caderno da Realidade é nos inserirmos num contexto de uma pedagogia diferenciada denominada Pedagogia da Alternância, reportando-nos às suas origens: a das Maisons Familiares Rurais na Europa - França, conhecidas aqui no Brasil como Escolas Famílias Agrícolas, que estabeleceram as bases para a educação almejada, ancorando a formação, no princípio da globalidade da pessoa.

Para realizar esse estudo, foram vários os referenciais teóricos utilizados, dentre eles merece destaque a obra intitulada *Educacion, Medio y Alternancia* de André Duffaure, que foi um dos precursores dessa Pedagogia que sobre a Formação Integral diz: "*A educação é um todo, não resulta só no tempo que se passa na escola, pelo contrário, ela se estabelece pela ponte que se faz com o meio: social, familiar e escolar. E refere-se ao meio escolar como aquele que aporta toda uma educação social para os adolescentes*". E, como metodologia de pesquisa entrevistas não diretiva, semi diretiva e observação livre dos Cadernos da Realidade, dentro de uma abordagem qualitativa do processo.

Finalizada essa investigação, esperamos ter correspondido para a reflexão sobre a formação integral nas EFAs; ter identificado as contribuições do CR nesse processo e, ainda, contribuído para a ressignificação desse instrumento na Escola Família Agrícola de Riacho de Santana..