

... Cadernos de ...

ECB Cadernos do ECB

ECB Car ... do ECB

ECB Ca ... do ECB C

ECB Ca ... do ECB C

ECB Ca ... do ECB Ca

ECB Cade...s do ECB Ca

ECB Cadernos do ECB Ca

ECB Caderno ... do ECB Ca

ECB Ca ... do ECB C

ECB Ca ... do ECB C

ECB Cadernos do ECB

ECB Cadernos do EC

ECB Cadernos de ...

9

9

9

CADERN9S DO ECB

Número 9/junho de 2016
Externato Cooperativo da Benedita

FICHA TÉCNICA

Diretora
Inês Silva

Diretor Executivo
Nuno Rosa

Revisão
Zita Nogueira
Lucília Borges

Secretariado
Lucília Borges

Capa
Fernanda Baptista

Paginação, arranjo informático, publicação online
Paulo Valentim

**Instituto Nossa Senhora da Encarnação
Externato Cooperativo da Benedita**

Rua Cooperativa de Ensino
Apartado 197
2475- 901 Benedita

Telefone: 262 925 180
Fax: 262 925 185
ecb@inse.pt
<http://ecb.inse.pt>
ISSN:2183-8526

SUMÁRIO

Inês Silva [Diretora dos Cadernos do ECB]

Editorial 7

David Justino [Presidente do Conselho Nacional de Educação]

30 anos da Lei de Bases do sistema Educativo 9

Ana Prioste & Helena Fonseca [Faculdade de Psicologia, UL; Escola de Psicologia e Ciências da Vida, COPELABS, Universidade Lusófona / Dep. de Pediatria, Hospital de Santa Maria, FM, UL. Unidade de investigação de Reumatologia, Instituto de Medicina Molecular, FM, UL]

Refeições em família e perturbação do comportamento alimentar na adolescência: o papel mediador da depressão e dos hábitos de nutrição 13

Paula Cristina Ferreira [Prof. de Português e de Apoio Especializado à Dislexia do ECB / Prof. Adjunta Convidada na ESECS, IPL / Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação, IPL]

Motivação e Resiliência dos Professores Disléxicos 21

Carla de Pacífico Dias & Pedro Reis [Professora de Biologia do ECB; UIDEF, Instituto de Educação, UL / Professor no Instituto de Educação, UL]

IBSE + WEB 2.0 + IIR no ENSINO DAS CIÊNCIAS 33

Rui Rasquilho [Historiador e Investigador]

Subsídios para a história da Benedita 43

Manuela Esteves [Instituto de Educação da UL]

Ser professor(a) nos dias de hoje 47

Célia Margarida Ferreira [Psicóloga no ECB]

Diagnóstico de PHDA ou a dificuldade da sociedade atual em lidar com as crianças e adolescentes 53

Dalila Santo [Professora de Ensino Básico / Mediadora no Museu do Vinho de Alcobaça]

Museus, espaços de aprendizagem divertidas e criativas 61

Graça Silva [Professora de Filosofia no ECB]

Coaching em Contexto Escolar 67

Maria Helena Guerra [Professora de Geografia no ECB]

Novas tecnologias para o estudo da geografia física das montanhas 71

Paula Cristina Ferreira [Prof. de Português e de Apoio Especializado à Dislexia do ECB / Prof. Adjunta Convidada na ESECS, IPL / Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação, IPL]

O Outro Lado do Espelho: mudam-se os tempos, mudam as exigências pedagógicas Uma Reflexão Possível 75

Sérgio Costa [Professor de EMRC no ECB]

A propósito da ideologia do género (Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa) 81

EDITORIAL

Inês Silva

[Diretora]

Os Cadernos do ECB, revista anual do Externato Cooperativo da Benedita, nasceu do pressuposto de que tudo se constrói em liberdade. Por esta razão, é considerada uma publicação livre em ideias, pontos de vista, perspectivas, teorias, experiências... A sua vocação é, pois, incluir textos inéditos, redigidos por docentes, investigadores e alunos que aceitem o desafio de partilhar os estudos que efetuaram ou as experiências que tiveram. Cumprindo este objetivo, o presente número inclui artigos pedagógico-didáticos advindos das mais diversas áreas, como ciências naturais, religião e moral, necessidades educativas especiais ou filosofia.

Liberdade é, assim, mais uma vez o mote, o que neste ano de 2016 ganha particular importância, dada a necessidade de se reafirmar, junto da tutela, a especificidade desta Instituição com contrato de associação como um organismo livre que

foi crescendo, ao longo de meio século, a formar cidadãos livres, que hoje exercem a liberdade de acreditar na sua importância cultural, social e económica dentro da comunidade, do concelho, do distrito e do país. Sabemos que, sem a liberdade que marcou o seu nascimento e que lhe é hoje naturalmente devida, o Externato Cooperativo perde dinamismo, o pensamento empobrece, a prática educativa recua e os agentes educativos não mais caminharão pelos seus próprios pés mas sim por caminhos que não foram trilhados por si e que lhes são estranhos, levando a um abismo sem retorno.

Os Cadernos do (sempre) ECB documentam certamente o contrário da “ausência de liberdade”, pelo que continuarão a existir, à espera que muitos autores no futuro queiram incluir a prova documental do seu trabalho, numa edição que é de todos e para todos.

30 ANOS DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

David Justino

Presidente do Conselho Nacional de Educação

Completam-se em 14 de outubro de 2016 os 30 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No meio da turbulência normativa que caracteriza o sistema educativo, dispor de uma lei de bases da educação que vigora ininterruptamente ao longo de três décadas não deixa de ser algo de assinalável e merecedor da nossa homenagem.

Uma lei de bases é, antes de mais, um referencial normativo das políticas educativas visando o desenvolvimento futuro da educação e do sistema educativo. Foi nesta perspectiva que ela foi aprovada e as alterações que sofreu de então para cá em nada beliscaram o projeto de desenvolvimento que lhe está subjacente. Foi uma lei concebida e aprovada num clima de compromisso político de que resultaria a aprovação quase por unanimidade dos deputados e forças políticas então representados na Assembleia da República.

A esse compromisso não será estranho o reconhecimento do profundo atraso em que se encontrava a educação em Portugal. A escolaridade média da população portuguesa não ultrapassaria os 4 anos correspondentes à velha instrução primária.

O abandono escolar precoce era superior a 60%. A escolaridade obrigatória de 6 anos, decretada em 1964, estava longe de ser uma realidade. A população analfabeta computava-se por mais de um milhão e a que dispunha de um diploma de ensino superior não ia além dos 200 mil, ou seja, cinco vezes menos que aquela.

Nas três décadas que se seguiram, este quadro de atraso sofreu uma profunda mudança: a escolaridade média da população portuguesa será atualmente de 8 anos. O abandono escolar precoce, de acordo com os últimos valores divulgados pelo INE para o ano de 2015, é de 13,7%. A escolaridade obrigatória de 9 anos é praticamente um adquirido. A população analfabeta reduziu-se a menos de metade e a população com ensino superior rondará o milhão e meio.

Perante estes números valerá a pena questionar se algum outro sector de atividade terá registado uma mudança equiparável à que se registou na educação em Portugal.

Durante estes 30 anos, a Lei de Bases do Sistema Educativo representou o

quadro normativo e orientador dessa mudança. O problema que se poderá colocar agora é saber se esse quadro normativo ainda representa o potencial de desenvolvimento que pretendemos concretizar.

Por isso, tem sentido questionar a adequação entre o desenvolvimento social, económico e cultural do país e esse referencial normativo. Sendo desejável que esse quadro beneficie da estabilidade e da convergência sobre as grandes opções de política educativa, importa, por outro lado, que ele represente uma visão sobre o futuro da sociedade e da educação, susceptível de se constituir como um propósito nacional assente num compromisso entre as diferentes concepções ideológicas e políticas.

É neste contexto que a reflexão sobre a maior ou menor adequação de uma lei de bases a uma orientação para o futuro se torna decisiva, sem que tal represente uma ruptura total com a dimensão institucional da educação.

O Conselho Nacional de Educação assumiu a iniciativa de abrir o debate sobre a LBSE e para o efeito planeou a realização de um conjunto de seminários temáticos que pretendem responder a algumas das questões que consideramos relevantes.

Quais as tendências das sociedades atuais que importa identificar como estruturantes? Caminhamos para sociedades mais abertas e mais cosmopolitas em que a ideia de cidadania se reconfigura numa dimensão transnacional, ou pelo contrário, poderemos estar a assistir ao reemergir das pátrias e dos nacionalismos como

reação ao progressivo hibridismo cultural?

Qual o papel do conhecimento no desenvolvimento económico, social e cultural? E que tipo de conhecimento, que maneiras de pensar, socialmente reconhecidas como válidas?

Como potenciar a interação entre conhecimento e capacidades individuais na construção da relação entre ensino e aprendizagem?

Quais os perfis de formação adequados à capacitação das novas gerações em torno dos pilares fundamentais: liberdade / autonomia, cidadania / valores, desenvolvimento / conhecimento / capacidades?

Como conciliar equidade e diferenciação dos trajetos educativos?

Como adequar as capacidades desenvolvidas às oportunidades criadas pela sociedade e pela economia?

Neste contexto, mais do que questionar a educação importa questionar a sociedade. Que educação pretendem os Portugueses para a formação das novas gerações?

Não é uma pergunta fácil de responder se pensarmos na diversidade de concepções, de aspirações e visões do mundo que marcam o espectro político e intelectual da sociedade portuguesa. Por isso se impõe o debate franco e aberto à diversidade dessas tendências sem qualquer exclusão.

O CNE não pretende tomar a iniciativa de reformar a LBSE. Em primeiro lugar porque não tem iniciativa legislativa e em segundo lugar porque antes de chegar ao processo legislativo teremos de encontrar

pontos de convergência sobre os problemas fundamentais que enfrentamos e que poderemos enfrentar.

Não há pressa nem data limite para esse debate, apenas a urgência de o não esquecer. Como já tive oportunidade de ouvir de muitos cidadãos que se interessam pela educação deste país: “demorem o tempo que quiserem, mas entendam-se!”

Trata-se de um trabalho de paciência e de fino rigor em que se pretende “cerzir” as linhas soltas e quantas vezes isoladas que o desgaste natural das leis tende a revelar. Não poderemos continuar sujeitos ao “complexo de Penélope” em que se tece de dia, para se desfazer à noite.

Estou confiante que este desígnio do CNE não ficará em águas mortas. A nossa missão é simples: produzir conhecimento para sustentar uma nova visão da educação em Portugal que oriente as políticas educativas das próximas décadas. É tempo de darmos sentido de futuro à educação em Portugal.

REFEIÇÕES EM FAMÍLIA E PERTURBAÇÃO DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR NA ADOLESCÊNCIA: O PAPEL MEDIADOR DA DEPRESSÃO E DOS HÁBITOS DE NUTRIÇÃO

Ana Prioste

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa - Portugal;
Escola de Psicologia e Ciências da Vida, COPELABS, Universidade Lusófona - Portugal.

Helena Fonseca

Dep. de Pediatria, Hospital de Santa Maria, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa - Portugal.
Unidade de investigação de Reumatologia, Instituto de Medicina Molecular,
Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Lisboa - Portugal

Resumo

O impacto das refeições em família na promoção do desenvolvimento saudável na adolescência tem sido objecto de estudo pela comunidade científica. Com recurso a um desenho quantitativo transversal e a uma amostra de 363 adolescentes (11-15 anos), o presente estudo pretende analisar se a frequência semanal de refeições em família prediz a perturbação do comportamento alimentar. Hipotetizou-se que a sintomatologia depressiva e os hábitos de nutrição seriam mediadores da relação entre frequência semanal de refeições em família e a perturbação do comportamento alimentar. Apesar de os resultados dos modelos de equações estruturais não suportarem a predição da perturbação do comportamento alimentar a partir da frequência de refeições familiares, confir-

am os efeitos mediados propostos. Os resultados sugerem a importância das rotinas familiares e o papel da família na promoção de estilos de vida saudáveis e na prevenção de perturbações psicológicas durante a adolescência.

Palavras-chave: Família, sintomatologia depressiva, perturbação do comportamento alimentar, hábitos de nutrição.

Introdução

Tendo em consideração as profundas alterações, a adolescência tem sido apontada como um período crítico para o desenvolvimento de psicopatologia (e.g., perturbações depressivas) e de comportamentos alimentares perturbados (e.g., anorexia nervosa, bulimia nervosa, ingestão alimentar compulsiva) (Kessler *et al.*, 2005). A família ocupa uma posição central na mediação da hierarquia dos sistemas humanos em todas as etapas do ciclo de vida, assegurando a continuidade do ser humano como fonte de vida e contruindo a ponte indivíduo-sociedade (Ribeiro, 1994), através da transmissão de valores e crenças, da partilha emocional e da participação em rotinas e rituais familiares (Linares, 1996). As refeições em família, enquanto parte da rotina familiar, podem ser analisadas de acordo com a natureza repetida da rotina (frequência), com os conteúdos transmitidos e comunicados (Fiese, Foley, & Spagnola, 2006) e com a dinâmica familiar envolvida. Apesar de tenderem a ter uma duração curta (entre 18 a 20 minutos), as refeições em família tendem a ser momentos densos, nos quais se discutem as notícias do dia, se incorporam regras de interação e se regulam emoções (Fiese, Winter, & Botti, 2011). Neste sentido, a literatura tem apontado, de forma consistente, para que as dinâmicas de interação familiar experienciadas nas refeições em família sejam significativamente influentes no desenvolvimento físico e mental durante a infância e a ado-

lescência (Dickstein 2002; Speith *et al.*, 2001; Fiese, Tomcho, Douglas, Josephs, Poltrock, & Baker, 2002; Fiese, Winter, & Botti, 2011).

Para além da importância da qualidade das interações no decorrer das refeições familiares, vários autores têm mostrado associações entre a frequência de refeições em família e hábitos nutricionais saudáveis. Por exemplo, a elevada frequência de refeições familiares tem sido associada ao consumo de frutas e vegetais (Videon & Manning, 2003) e à redução do risco de abuso de substâncias (Eisenberg, Neumark-Sztainer, Fulkerson, & Story, 2008). Por sua vez, a baixa frequência de refeições familiares tem sido associada a perturbações do comportamento alimentar (Fulkerson, Story, Merlin, Leffert, Neumark-Sztainer, & French, 2006; Neumark-Sztainer, Eisenberg, Fulkerson, Story, & Larson, 2008) e à obesidade (Gable *et al.*, 2007).

Apesar do número de trabalhos empíricos focados no impacto de variáveis familiares no comportamento alimentar ter aumentado consideravelmente nas últimas décadas, os mecanismos que explicam a relação entre a frequência de refeições familiares e a perturbação do comportamento alimentar não estão suficientemente estudados. Deste modo, o presente estudo pretendeu analisar, com uma amostra de adolescentes portugueses, se a frequência semanal de refeições em família prediz a perturbação do comportamento alimentar e o papel mediador da sintomatologia depressiva e dos hábitos de nutrição na rela-

ção entre frequência semanal de refeições em família e a perturbação do comportamento alimentar. Considerando a relação entre as refeições familiares e a perturbação do comportamento alimentar sugerida por vários estudos (e.g., Neumark-Sztainer *et al.*, 2008), espera-se que a frequência de refeições familiares seja um preditor negativo da perturbação do comportamento alimentar, i.e., quanto maior for o número de refeições realizadas em família, menor o nível de disfuncionalidade do comportamento alimentar dos adolescentes. Tendo em conta os resultados de estudos anteriores (e.g., Eisenberg, Olson, Neumark-Sztainer, Story, & Bearinger, 2004; Videon & Manning, 2003), espera-se que os hábitos de nutrição (i.e., o consumo de frutas e vegetais às refeições e a frequência da toma do pequeno-almoço) e a sintomatologia depressiva se associem às refeições familiares e a perturbação do comportamento alimentar e que sejam mediadores da relação entre as duas variáveis. De uma forma mais específica, espera-se que quanto maior a frequência de refeições familiares, menor o nível de sintomatologia depressiva e menor o nível de perturbação do comportamento alimentar. Por outro lado, espera-se que a frequência elevada de refeições familiares seja preditora de hábitos de nutrição mais saudáveis (i.e., maior frequência de consumo de frutas e vegetais e maior frequência da toma do pequeno-almoço) e, por conseguinte, estes estejam associados a níveis mais baixos de comportamentos alimentares disfuncionais.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 363 participantes com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($M = 12.61$; $DP = .83$), maioritariamente do género masculino (54.3%) e a frequentar o 8º ano de escolaridade (52.36%). A maioria dos adolescentes pertence a famílias nucleares intactas (79.1%) e 12.9% pertence a famílias de coabitação monoparental. Em relação à zona de residência, a totalidade da amostra reside na zona centro de Portugal.

Medidas

Dados sociodemográficos. Os participantes responderam a um questionário de dados pessoais e sociodemográficos, que incluía questões como idade, género, ano de escolaridade e nível de escolaridade dos pais.

Frequência semanal de refeições com a família. A frequência semanal de refeições com a família foi avaliada por um item único. Foi pedido ao participante que respondesse, numa escala tipo *Likert* de oito pontos (1 = “uma vez” a 8 = “mais de 7 vezes”), o número de refeições com a família que fez na semana passada.

Hábitos de nutrição. Os participantes responderam a um questionário sobre os seus hábitos alimentares. Foi pedido aos participantes que respondessem, numa

escala tipo *Likert* de sete pontos (1 = “nunca” a 7 = “todos os dias, mais do que uma vez por dia”), o número de vezes em que come ou bebe os seguintes alimentos: frutas, vegetais, doces (rebuçados, chocolates ou gomas), colas e outros refrigerantes, carne, peixe, farináceos (pão, massa e arroz) e laticínios (leite, queijo e iogurte). Para além disso, foi pedido aos participantes que respondessem, numa escala tipo *Likert* de seis pontos (1 = “nunca tomo o pequeno-almoço durante a semana” a 6 = “cinco dias”), a frequência com que toam o pequeno-almoço durante a semana (mais do que um copo de leite ou sumo).

Perturbação do comportamento alimentar. A perturbação do comportamento alimentar foi avaliada pela Eating Attitudes Test (EAT-26; versão original: Garner, Olmsted, Bohr, & Garfinkel, 1982; versão portuguesa: Francisco, Oliveira, Santos, & Novo, 2011). A EAT-26 integra 26 itens que medem um conjunto de atitudes e comportamentos associados a perturbações do comportamento alimentar. É pedido ao participante que responda, numa escala tipo *Likert* de 6 pontos (1 = “sempre” a 4 = “nunca”), a opção com que mais se identifica. O resultado da escala é calculado através da soma dos 26 itens. Pontuações mais elevadas são indicativas de atitudes e comportamentos alimentares mais disfuncionais.

No estudo de Francisco e colaboradores (2005), com uma amostra de 206 adolescentes portugueses, a EAT apresentou um nível de consistência interna adequa-

do ($\alpha = .91$). No presente estudo, foi também encontrado um valor de alfa aceitável ($\alpha = .77$).

Sintomatologia depressiva. A sintomatologia depressiva foi avaliada pela Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS; versão original Lovibond & Lovibond, 1995; tradução e validação para a população portuguesa: J. L. Pais-Ribeiro, A. Honrado, & I. Leal, 2004). A EADS integra 21 itens e três escalas – Depressão, Ansiedade e Stress –, sendo que cada uma inclui sete itens. Cada item consiste numa afirmação que remete para sintomas emocionais negativos e é pedido ao participante que responda, numa escala tipo *Likert* de 4 pontos (1 = “não se aplicou nada a mim” a 4 = “aplicou-se a mim a maior arte das vezes”), em que medida a afirmação se aplicou a si na semana passada. O resultado da escala é calculado através da soma dos resultados dos sete itens, sendo que quanto mais alta for a pontuação, maior é o nível de negatividade do estado afetivo.

No presente estudo, só se utilizou a escala da Depressão, que inclui vários conceitos, nomeadamente, disforia, desânimo, desvalorização da vida, autodepreciação, falta de interesse ou de envolvimento; anedonia e inércia. No estudo de validação (Pais-Ribeiro, Honrado, & Leal, 2004), a escala da Depressão apresentou um nível de consistência interna adequado ($\alpha = .85$); e, no presente estudo, também foi encontrado um valor aceitável ($\alpha = .84$).

Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados decorreu após a aprovação do projeto de investigação pela Comissão de Ética da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa e da Direção do Externato Cooperativo da Benedita. Como critério de inclusão, foi estabelecido ter idade compreendida entre os 11 e os 15 anos. A amostra foi recolhida em outubro de 2015, através de uma técnica de amostragem não probabilística. A amostra foi recolhida no contexto de sala de aula, na presença das investigadoras que mostraram disponibilidade para esclarecer as dúvidas relacionadas com as questões e/ou vocabulário que surgissem. Os participantes colaboraram voluntariamente e sem qualquer remuneração, após a explicitação dos objetivos do estudo, e a assinatura do assentimento informado.

Análises Estatísticas

Os modelos propostos foram testados através da Análise de Equações Estruturais (Structural Equation Modeling), usando o método da máxima verosimilhança, com recurso ao software AMOS 22 (Arbuckle, 2012). O modelo de mediação proposto (Figura 1), que incluía duas variáveis latentes e duas variáveis observadas, testou a sintomatologia depressiva e os hábitos de nutrição como variáveis mediadoras da relação entre a frequência das refeições em família e a perturbação do

comportamento alimentar. No sentido de simplificar o modelo e de reduzir o número de parâmetros a serem estimados, foram usadas parcelas de multi-item para especificar as variáveis latentes (Little *et al.*, 2002). Para garantir a identificação estatística do modelo, a carga factorial de uma das parcelas de cada variável latente foi constrangida a 1.00. A avaliação do ajustamento do modelo aos dados foi realizada com base na análise dos seguintes índices de ajustamento: qui-quadrado (χ^2), *comparative fit index* (CFI), *root-mean-square error of approximation* (RMSEA), e *standardized root-mean-square residual* (SRMR). De acordo com Hu e Bentler (1999), valores de CFI > .95, de RMSEA < .06 e de SRMR < .08, são indicativos de um bom ajustamento do modelo aos dados.

Resultados

Inicialmente, foi analisada a variável PDI como preditora da sintomatologia psicológica. Os parâmetros estimados mostraram que a frequência de refeições em família não está significativamente associada à perturbação do comportamento alimentar ($\beta = -.006$, n.s).

Posteriormente, foi testada a hipótese de que o efeito do preditor na perturbação do comportamento alimentar seria mediado pela sintomatologia depressiva e pelos hábitos de nutrição (Figura 1). Os índices de ajustamento do modelo revelam que o modelo concetual proposto é adequado

aos dados: χ^2 (32, N = 363) = 62.97, $p < .001$, CFI = .96, RMSEA = .052, SRMR = .07. Os resultados indicam um efeito de mediação da sintomatologia depressiva na relação entre a frequência de refeições em família e a perturbação do comportamento alimentar, de acordo com o teste Sobel (Sobel = 1.93, $p < .05$). Os resultados

apontam igualmente para que os hábitos de nutrição tenham um papel de mediação da relação a frequência de refeições em família e a perturbação do comportamento alimentar, de acordo com o teste Sobel (Sobel = -2.20, $p < .001$).

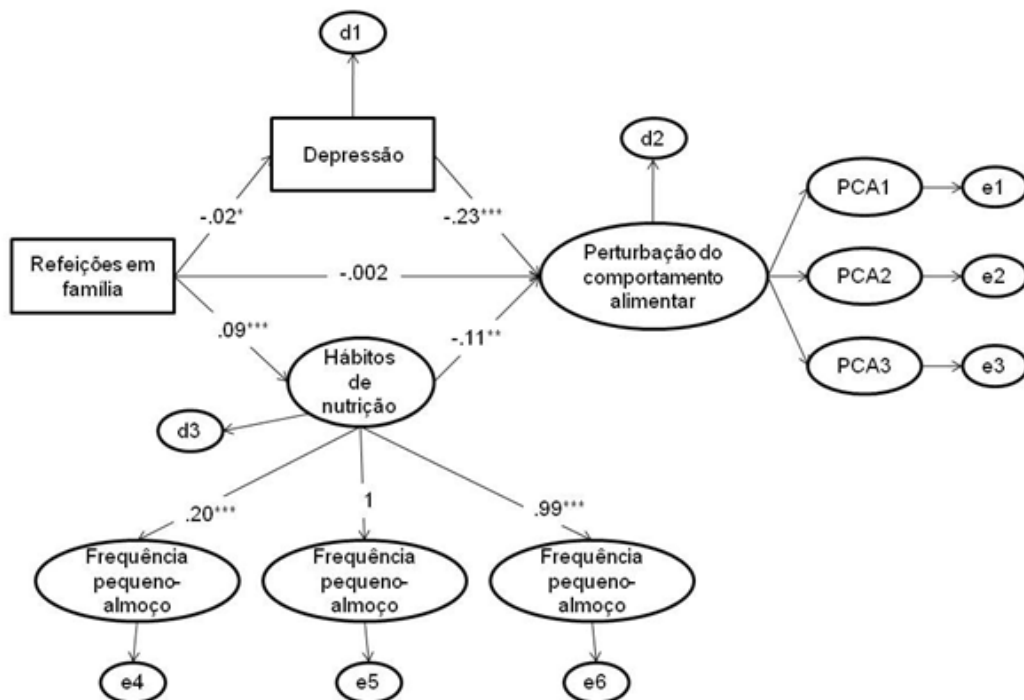


Figura 1. Coeficientes estandarizados do modelo de mediação proposto, da relação entre a frequência das refeições em família, a sintomatologia depressiva, os hábitos de nutrição e a perturbação do comportamento alimentar.

Discussão

O presente estudo pretendeu investigar se a frequência semanal de refeições em família prediz a perturbação do comportamento alimentar e o papel mediador da sintomatologia depressiva e dos hábitos de nutrição na relação entre frequência semanal de refeições em família e a perturbação do comportamento alimentar. Procurou-se ainda contribuir para uma compreensão mais alargada do impacto das rotinas familiares no bem-estar mental e nos hábitos de nutrição na adolescência. Os resultados obtidos não suportam a primeira hipótese, referente à predição da perturbação do comportamento alimentar a partir da frequência de refeições alimentares, não corroborando os resultados de estudos anteriores (e.g., Fulkerson *et al.*, 2006; Neumark-Sztainer *et al.*, 2008). Estes resultados poderão apontar para que outras variáveis biopsicossociais (e.g., insatisfação com a imagem corporal, internalização dos ideais socioculturais de beleza e índice de massa corporal) possam ter uma influência mais direta no comportamento alimentar e no desenvolvimento das perturbações comportamentais na adolescência, o que poderá ter implicações para as políticas de saúde e de comunicação nos media.

Os resultados obtidos suportam a segunda hipótese proposta, sugerindo que a sintomatologia depressiva e os hábitos de nutrição funcionem como o mecanismo explicativo entre a relação entre a frequência de refeições familiares e o comporta-

mento alimentar disfuncional. Estes dados apoiam, parcialmente, os resultados reportados em estudos anteriores (e.g., Eisenberg, Olson, Neumark-Sztainer, Story, & Bearinger, 2004; Videon & Manning, 2003), reforçando a importância das rotinas familiares e o papel da família na promoção de estilos de vida saudáveis e na prevenção de perturbações psicológicas durante a adolescência.

As limitações que restringem a validade deste trabalho são, sobretudo, de natureza metodológica. Relativamente às amostras do estudo, salientamos que, a amostra ser de conveniência e, portanto, não probabilística, não sendo possível generalizar os resultados obtidos à população portuguesa, pelo que a leitura dos resultados está constrangida. Para além disso, a amostra foi recolhida só numa escola da zona Centro. Por outro lado, o facto de ser um estudo com um desenho transversal, impede-nos de aceder ao sentido causalidade das relações entre as variáveis. Em relação aos instrumentos utilizados, apontamos como limitações: o uso exclusivo de instrumentos de autorrelato, levantando também questões em relação à generalização dos resultados a outras medidas.

Referências bibliográficas

- Arbuckle, J. L. (2012). *Amos 21.0 User's guide*. Chicago: SPSS, IBM.
- Dickstein, S. (2002). Family routines and rituals: The importance of family functioning. *Journal of Family Psychology*, 16, 441–444.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., Fulkerson, J. A., & Story, M. (2008). Family meals and substance use: Is there a long-term protective association? *Journal of Adolescent Health*, 43, 151–156.
- Eisenberg, M. E., Olson, R. E., Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Bearinger, L. H. (2004). Correlations between family meals and psychosocial well-being among adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 792–796.
- Fiese, B. H., Tomcho, T., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16, 381–390.
- Francisco, R., Espinoza, P., Gonzalez, M. L., Penelo, E., Mora, M., Roses, R., & Raich, R. M. (2015). Body dissatisfaction and disordered eating among Portuguese and Spanish adolescents: The role of individual characteristics and internalisation of sociocultural ideals. *Journal of Adolescence*, 41, 7–16.
- Fulkerson, J. A., Story, A., Merlin, A., Leffert, N., Neumark-Sztainer, D., & French, S. A. (2006). Family dinner meal frequency and adolescent development: relationships with developmental assets and high-risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 39, 337–345.
- Gable, S., Chang, Y., & Krull, J. L. (2007). Television watching and frequency of family meals are predictive of overweight onset and persistence in a national sample of school-age children. *Journal of the American Dietetic Association*, 107, 53–61.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question and weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151–173.
- Linares, J. L. (1996). *Identidad y narrativa – La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Neumark-Sztainer, D., Eisenberg, M. E., Fulkerson, J. A., Story, M., & Larson, N. I. (2008). Family meals and disordered eating in adolescents – Longitudinal findings from project EAT. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162, 17–22.
- Ribeiro, M. T. (1994). *Família e Psicologia*. In *Traços da Família Portuguesa* (pp.55- 76). Lisboa: Direcção-Geral da Família, Ministério do Emprego e da Segurança Social.
- Speith, L. E., Stark, L. J., Mitchell, M. J., Schiller, M., Cohen, L. L., Mulvihill, M., et al. (2001). Observational assessment of family functioning at mealtime in preschool children with cystic fibrosis. *Journal of Family Psychology*, 26, 215–224.
- Videon, T. M., & Manning, C. K. (2003). Influences on adolescent eating patterns: The importance of family meals. *Journal of Adolescent Health*, 32, 365–373.

MOTIVAÇÃO E RESILIÊNCIA DOS PROFESSORES DISLÉXICOS

Paula Cristina Ferreira

Professora de Português e de Apoio Especializado à Dislexia do Externato Cooperativo da Benedita

Professora Adjunta Convidada na ESECS no Instituto Politécnico de Leiria

Membro do Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação(NIDE)
Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

Se um disléxico convive com a dificuldade em compreender e comunicar recorrendo ao código escrito, certo é que tem que encontrar mecanismos de sobrevivência, formas de se autopromover e vencer na vida.

Este texto prende-se sobretudo com a motivação que impulsiona o disléxico a seguir uma trajetória, que, ainda que penosa, será bem-sucedida.

Muito se tem falado, escrito e investigado sobre a criança disléxica, o aluno disléxico, todavia, sobre o adulto disléxico, profissional e cidadão ativo, pouco se sabe ou escreve. Neste sentido, é nossa

intenção apresentar dois casos de dois professores disléxicos que, amavelmente, através de entrevista estruturada com questões abertas, contribuíram para este texto e *quicá* para outra dimensão ou direção na investigação sobre dislexia. A análise de conteúdo efetuada permitiu concluir que o adulto disléxico aprende a viver e a ultrapassar as suas dificuldades diárias com rotinas conscientes e motivação intrínseca.

Palavras-chave: aprendizagem, dislexia, motivação e professor.

Introdução

Sabe-se hoje que ler é essencial à vida. Fala-se em literacia, em interação e em globalização e estes três conceitos, na realidade, remetem para a necessidade

imperiosa de dominar o código escrito e oral (seja através da leitura, da escrita ou oralidade).

O mundo atual, embora mais desper-

to para as dificuldades humanas, não se compadece com o insucesso e a ineficiência e podemos apresentar como exemplos as preocupações constantes que os governos têm em combater o insucesso escolar e como a máxima da metodologia Lean é atual, construir valor com a colaboração de todos. De outro modo, tanto no contexto educacional quanto no contexto profissional, busca-se uma melhoria contínua dos bens e dos recursos.

Efetivamente, aceder e viver num mundo global, globalizante exige a toda a sociedade um elevado nível de perfeição e eficiência a que nem todos chegam com a mesma facilidade.

Defende a comunidade científica que a eficiência na leitura e a consequente literacia são solicitações socioprofissionais. Um indivíduo que, não aceda fácil e automaticamente ao conhecimento, manifesta uma maior fragilidade social. Neste âmbito, ler é a ferramenta que abre portas à sapiência, estrutura cognitivamente o sujeito tornando-o crítico, reflexivo, ativo e autónomo.

O sujeito disléxico surge precisamente neste contexto social exigente onde a dificuldade em ler tem que deixar de ser um obstáculo inibidor para se transformar num desafio conquistado.

É nosso objetivo, com base em dois testemunhos de professores disléxicos, mostrar reflexivamente as dificuldades de um adulto disléxico e quais são as motivações para conquistar o sucesso diário junto dos seus alunos e na sua vida.

Enquadramento Teórico

Consideramos necessário refletir sobre três conceitos, que, para esta comunicação, surgem interrelacionados: dislexia, motivação e professor.

Ser Disléxico

Entendemos que a dislexia é uma “disfunção neuropsicolinguística inibidora da competência comunicativa e compreensiva, i.e. uma dificuldade a nível da leitura (decifração e compreensão) que se manifesta em três dimensões: o domínio do princípio alfabético e a consciência fonológica; o processamento – sequencialização – ativação de informação recebida; e a expressão do pensamento.” (Ferreira, 2012:25). Desta forma um indivíduo disléxico fica exposto tanto a nível da literacia quanto a nível da *oracia*, ou seja, a dislexia será um obstáculo que a nível compreensivo e expressivo (escrito e oral) terá que ser ultrapassado.

Efetivamente, ler, enquanto processo complexo, exige competências metalinguísticas, inferenciais, interpretativas e reflexivas e estas habilidades são uma necessidade quando se pretende a autonomia na busca de sentido(s) do(s) texto(s). Essa autonomia evidenciar-se-á nas diferentes dimensões: a privada, a educacional e a socioprofissional.

O sujeito adulto disléxico, principalmente durante o seu percurso escolar, deverá desenvolver os níveis de compreensão leitora (Giasson 2005): a compreensão

literal onde a informação explícita é conseguida, a reorganização da informação textual, passível de esquematização, resumo ou síntese, a compreensão inferencial em que a informação implícita tem que sobressair do não dito e a compreensão crítica que dará capacidade para refletir e julgar o mundo que o rodeia.

Ser Professor

Segundo a comunidade científica, a leitura exige um percurso gradativo e cumulativo de desempenho, logo para se saber ler tem que se saber compreender, i.e., em contexto escolar, ensinar a ler é ensinar a compreender. A este propósito, Forrester (2008:104) defende que o professor, através das suas estratégias, tem a cargo a motivação e desenvolvimento das capacidades dos alunos. É um agente-mediador de conhecimento e um promotor de habilidades.

“Se a comunidade educativa pretende incentivar o pensamento criativo e crítico, deve dar a motivação aos alunos para pensar, o tempo para desenvolver ideias, e a colaboração e apoio de uma comunidade de aprendizagem que forneça informação, *feedback* e encorajamento. Professores criativos vão incentivar alunos criativos, mas os professores também têm necessidade de utilizar o pensamento crítico para avaliar os seus próprios métodos de ensino e os estilos de aprendizagem dos seus alunos.”

Neste contexto escolar, e considerando o disléxico em particular, que requer atenção, motivação e incentivos redobrados, a leitura e a expressão do pensamento são tão mais adquiridas, desenvolvidas e automatizadas quanto maior for a eficácia da escola (e da família).

Entre muitos investigadores (Teixeira 1993; Borges 2007) a profissão de professor é entendida de modo consensual. Defende-se que um professor é um ser de relação, é uma pessoa de interação, é alguém que disponibiliza e medeia conhecimento com vista ao desenvolvimento integral do aluno.

Na nossa perspetiva, o professor é a pessoa que articula o seu conhecimento com a curiosidade do aluno, i.e., é alguém que motiva a aprendizagem, que causa interesse, que estimula o desejo de saber mais. De modo simples, o professor é alguém que encontra a estratégia adequada à aprendizagem significativa e à motivação dos alunos. Procura, como defendem Rodriguez *et alii* (2013), a autoeficácia, através da planificação e organização das suas aulas de modo a, em clima de aula positivo, despoletar conhecimento e aprendizagens motivadas.

Se recuarmos no tempo, e considerarmos os termos latinos, verificamos que aprendizagem deriva de *apprehendo* que significa *tomar, agarrar, compreender e apoderar-se*, ou seja, a aprendizagem implica conquista, posse de conhecimentos; se entendermos o termo professor, derivado de *professus*, significa *aquele que professa, que declara abertamente, que*

se dedica a uma prática ou conhecimento; se pensarmos no conceito de motivação, com origem na palavra movere, ou seja, aquilo que faz mover as pessoas agir, estimula, impulsiona. De modo aglutinador, estes três conceitos surgem no contexto escolar de forma interdependente, o professor é alguém responsável por ensinar o caminho e dar sentido à ação do aluno, o professor disponibiliza conhecimento e ferramentas, promove atitudes e exercícios adequados que serão interiorizados pelos estudantes. É ou deve ser um facilitador da aprendizagem, é quem entende o processo de ensino-aprendizagem como um processo dialético (Vygotsky 1998, 2008) em que se contrapõe o conhecimento do professor com o do aluno, ou seja, é da interação afetiva (Toca e Galasso 2013) que a aprendizagem acontece e o ensino é bem-sucedido.

Ser Motivado

A motivação surge, no contexto escolar, como um motor de arranque, uma alavanca para a ação (Gamboa *et alii* 2013). Se houver motivação intrínseca, a pessoa (aluno ou professor) realiza as atividades pelo interesse interno e satisfação própria, ou seja mostra-se determinada, autodeterminada para agir em prol do seu desenvolvimento e sucesso; se houver motivação extrínseca, o sujeito age em função de uma recompensa externa ou para evitar um castigo/punição; se não houver qualquer relação entre a ação e a consequência, o sujeito revela ausência

de motivação para atingir um determinado fim, neste caso há a motivação.

Juste & Morante (2013), ao refletir sobre as motivações dos professores, afirmam que a motivação destes profissionais está muito associada à motivação e rendimento dos alunos, ou seja quanto mais resultados positivos houver mais motivados se sentem os professores. Defendem as autoras que o êxito ou fracasso escolar, apesar de causas múltiplas, depende essencialmente de três fatores: do aluno, do professor (e da sua estratégia) e dos recursos materiais disponíveis. O que significa que o professor se deixa influenciar e reage à (des)motivação do aluno; que o professor consoante a sua motivação e nível de envolvimento prepara, organiza, planifica a sua atuação e por último, perante a disponibilização de recursos na instituição em que trabalha, vê o seu trabalho mais ou menos facilitado.

Todavia, perante estes conceitos de motivação, urge considerar que o professor de hoje, motivado ou não, foi em tempos um aluno, sentiu de igual modo interesse ou desinteresse, dificuldades ou não, sucesso ou fracasso.

Nesta comunicação, e com base nos conceitos apresentados, pretende-se aferir a motivação dos adultos disléxicos para minorar diariamente as suas dificuldades e verificar as estratégias que usam para as colmatar.

Metodologia

Para este artigo, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, de questão aberta, em situação comunicacional de quase-monólogo. A recolha de dados permitiu a posterior análise de conteúdo (Bardin 2009). Foram entrevistados dois professores disléxicos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. A entrevista foi realizada individualmente e teve um duplo objetivo:

- a) verificar o percurso motivacional de um aluno disléxico até à sua vida adulta;
- b) perceber como um professor disléxico se prepara para lecionar.

As respostas dos entrevistados que, se apresentam em leitura paralela para permitir uma pré-análise ao leitor, serviram de base à criação de categorias para análise e reflexão.

Apresentamos o **Roteiro da Entrevista**.

1. Percurso escolar
 - 1.1. Dificuldades sentidas
 - 1.2. Reprovações
 - 1.3. Estratégias para ultrapassar dificuldades
2. Descoberta da dislexia: como e quando?
3. Adulto disléxico

3.1. Professor disléxico

3.2. Motivação para ser professor

3.3. Que preocupações/cuidados nas aulas e na correção de testes?

3.4. Como atua perante um aluno disléxico?

4. Definição pessoal de dislexia

Análise dos Dados

A entrevista permitiu a recolha e seleção de informação útil ao estudo. Do ponto de vista das habilitações académicas e da situação profissional, ambos os entrevistados são licenciados, em cursos de via ensino, um em Ciências Religiosas (Professor 1) e o outro em Biologia e Geologia (Professor 2), com 11 e 30 anos de serviço respetivamente. Ao longo do seu percurso escolar nunca tiveram apoio especializado ou outro para os auxiliar a vencer as suas dificuldades.

Mostra-se enquanto primeira categoria o Percurso Escolar (insucesso, causas, esforço, motivação e método de estudo) dos professores.

i) Insucesso

Professor 1 – “O meu percurso escolar foi **muito atribulado**. Reprovei 5 vezes Chumbei no 2.º, no 4.º, no 6.º, no 7.º e no 8.º.”

Professor 2 – “O meu percurso escolar foi **normal**, até ao 7.º ano, atual 11.º ano,

sem problemas. Depois quando fiz o ano propedêutico andei a patinar,”

ii) Causas para o Insucesso/ Dificuldades

Professor 1 – “entrei na escola primária com sete anos porque diziam que tinha um atraso no desenvolvimento. **Não socializava** e tinha **problemas de fala...** Lembro-me que era **muito lento a escrever, hesitava muito a ler..**”

Professor 2 – “**tinha falta de bases a nível da língua**, melhor, das línguas. Nunca gostei de línguas mas procurei sempre uma justificação racional. E para todas as disciplinas **tinha que ler**, o que era um problema.”

iii) Esforço, Motivação e Recompensas

Professor 1 – “**Fiz muitos exercícios** e melhorei muito. Não atingi os objetivos e reprovei no 4.º ano, **mas melhorei muito. Estudava porque gostava**, ficava curioso para saber isto ou aquilo,” (...) “e muitas vezes ouvia frases “se não fossem os teus erros tinhas 100%, **assim tens negativa.**”

Professor 2 – “**Estudava porque gostava e queria perceber o mundo Nem sempre os resultados compensavam o esforço**”

iv) Método de Estudo

Professor 1 – “A forma de ultrapassar

as dificuldades eram várias. Em casa, era **trabalhar muito, ler um parágrafo duas ou três vezes, até perceber a ideia. Fazer sempre todos os trabalhos de casa**, mas era difícil pois tinha uma falta de bases incrível.”

“O que **funcionava mesmo era estar atento, cumprir com o que me pediam, nunca ficar ao meio na planta da sala e trabalhar muito.**”

Professor 2 – “Há que ultrapassar as dificuldades, **trabalhar, trabalhar, não há outra hipótese**. Sei que trabalhava muito mais que os meus colegas. **Comecei a estudar de outro modo e mais.**”

“Tinha que **estudar muito mais que os outros**, reler para que a matéria fizesse sentido. **Escrevi muito para memorizar** mais facilmente e para pôr as ideias em ordem. (...) **estudava muito. Gastava muito tempo a ler, reler e escrever.**”

Parece-nos evidente que o Professor 1 é/foi muito marcado pelas suas dificuldades “muito atribulado” como o próprio refere e pelo seu percurso de vida. Teve um percurso escolar muito negativo, foi discriminado e maltratado por colegas e professores, teve professores que o magoaram física e psicologicamente, professores sem experiência e professores que lhe mostraram o valor do saber, a curiosidade, o espírito determinado e confiante. Por outro lado, o Professor 2 sentiu as dificuldades da dislexia mais tarde, quase

em idade adulta e de modo mais pacífico, afirmando que “foi normal”.

Para o primeiro, o insucesso escolar e social foi uma presença constante no seu percurso enquanto para o segundo esse insucesso não se fez sentir, embora tenham surgido dificuldades mais tarde, no ano propedêutico e na universidade.

Ao abordarmos o insucesso escolar enquanto categoria de análise surgem intimamente relacionadas as causas para essas dificuldades. Os dois testemunhos dizem que nunca tiveram apoio especializado ou outro, ultrapassaram as dificuldades com muito esforço, trabalho e dedicação. Os professores destacam a dificuldade em ler, decifrando e compreendendo (Cf Ferreira, 2012). O Professor 1 releva a dificuldade de decifração e o Professor 2 a dificuldade na compreensão. No entanto os dois referem, enquanto Método de Estudo, o ler repetidamente para perceber e memorizar o conteúdo, i.e. a leitura constituía o problema para o processo de aprendizagem e era a solução para a memorização. Um outro método de estudo referido é a repetição, a automatização e a exercitação (“Fiz muitos exercícios”- P1 e “trabalhar, trabalhar, não há outra hipótese”- P2). De facto, estes professores disléxicos deixam claras duas das grandes dificuldades dos disléxicos em geral, a leitura e a memória. Pinto (2001:14) defende que a prática e o treino frequentes de uma matéria, disciplina ou curso, aliado a critérios de realização elevados e ao uso periódico de momentos de avaliação de conhecimentos produz aquilo a que se

chama uma superaprendizagem”.

Relativamente à segunda categoria na escola: relação professor/aluno e o professor ideal os professores disseram o seguinte:

i) Relação professor/ aluno

Professor 1 – “Lembro-me que a professora do 1.º ano **queria que eu fosse mais rápido e tentava pressionar-me através da agressividade: gritava com uma voz horrível, batia-me desalmadamente, quando ia ao quadro pegava-me na cabeça e espetava-a contra o quadro**, ficava a fazer os trabalhos em atraso na hora do recreio. **Ficava de castigo e sem brincar.**”

“No 3.º e 4.º ano, tive um outro professor e **tudo mudou**. Dá-se um grande clique em mim. Sentia-me mais integrado, **senti no professor um amigo**, recomendou que fosse ao psicólogo.”

“Ao repetir o 4.º ano, tive uma nova professora e **voltei aos castigos** e a escrever 20 vezes isto, 20 vezes aquilo...”

“Mas tive uma professora de ciências que **me marcou, motivava muito os alunos, elogiava-nos quando fazíamos as coisas bem. Foi a professora que mais me marcou.**”

“Tive **professores que incentivavam outros que desanimavam, uns que ba-**

tiam, outros que eram pacientes.”

“as **perspetivas vão mudando consoante os professores que vamos tendo. Tive professores que me dei-xavam muito curioso e que me faziam sentir capaz e de descobrir conhecimento.**”

Professor 2 – “os professores **também** influenciam de modo muito importante.”

ii) Professor Ideal

Professor 1 – “Ainda hoje é assim, prefiro uma **pessoa concisa mas clara** do que a que fala muito, cansa e é preciso muita atenção.”

“Em aula, era muito bom quando tinha **professores que me motivavam, que confiavam que era capaz**, e sobretudo com discurso claro e **várias estratégias para explicar.**”

Professor 2 – “Para mim, os professores que melhor explicavam eram os que tinham um **discurso claro, e insistiam nos conceitos básicos.**”

Relativamente à importância e à influência da relação professor/aluno, os professores assumem ser vital ao processo de ensino-aprendizagem. Dão particular relevo à afetividade, à motivação e ao incentivo, reforçando empiricamente as perspetivas de Damásio (1995) e de Vygotsky (1998), que atestam que o desenvolvimento cognitivo e o emocional

constituem uma unidade holística, operativa e sistémica. Isto é, para além da motivação intrínseca ao sujeito, a motivação extrínseca ou a combinada resultam numa força motriz para a estabilidade, confiança e a aprendizagem (Lourenço e Almeida de Paiva (2010). Referem também que preferem professores com discurso claro e conciso pois é mais fácil manter a atenção e compreendê-los.

A terceira categoria – Motivação – é entendida pelos professores de forma peculiar.

i) Motivação para Continuar

Professor 1 – “Continuei a estudar porque **as perspetivas vão mudando...se os outros conseguiam, também nós conseguiríamos, mas não podíamos desistir.**”

“Para além de **alguns professores, de bons amigos, amigos verdadeiros tenho uma motivação enorme que é contrariar quem me diz “não és capaz”.**”

“Tirei o curso porque não desisti, **ouvía uma voz interior (e é preciso saber o que isto é) e porque tive dois colegas, verdadeiros amigos, também professores de Moral, que estudavam comigo nas vésperas dos exames.**”

Professor 2 – “Na Faculdade, foi horrível, para terminar, no terceiro ano, **tive que arranjar força de vontade para não desistir.** Também era mais adulto, tinha mais

maturidade, encarei a coisa de forma diferente. E lá se fez.”

ii) Motivação para ser Professor

Professor 1 – “Quis ser professor para **poder dar conhecimento e poder auxiliar os alunos a serem melhores pessoas.**”

Professor 2 – “O que me motivou a ser professor foi **gostar de ensinar**. Sinto-me bem, **ensinar é uma dádiva, é contribuir para a formação dos homens de amanhã.**”

Relativamente às motivações para ser professor, percebe-se que o Professor 1 recebia força para continuar das pessoas (professores e amigos), que não o magoavam. Mostra-se também uma pessoa com estímulos intrínsecos, ou seja, queria vencer os desafios/obstáculos quando lhe diziam que não era capaz, ou seja para além da motivação intrínseca, constituída por autodeterminação e resiliência, é recetivo, sensível à motivação externa (pessoas que o humilhavam e maltratavam). Verifica-se que este indivíduo é movido por uma força de vontade e determinação exponencial.

Ser professor disléxico na sociedade corresponde à quarta categoria.

i) Descoberta da Dislexia

Professor 1 – “Tinha **33 anos e dois anos de ensino**. Descobri que era disléxico **numa ação de formação na escola.**”

Tudo o que a formadora, Dr.^a Helena Serra, dizia adequava-se a mim. Identifiquei todos os sintomas, **aí o muro que tinha à minha frente ruuiu.**”

Professor 2 – “Soube que era disléxico **aos 10 ou 11 anos**. Fiz uns exames, não me lembro bem ...Acho que **assumi a dislexia como uma característica minha**. Tinha que viver com ela e ultrapassá-la sempre que me atrapalhasse.”

ii) Os Disléxicos na Sociedade

Professor 1 – “Acho que a sociedade deveria, primeiro estar **mais informada**, depois ter **mais sensibilidade** para com as pessoas com dificuldades. **Os pais não devem esperar, devem atuar, procurar ajuda**. O que se esconde aparece pior mais tarde.”

Professor 2 – “Penso que os disléxicos, atualmente, **são muito protegidos, pela escola, pela família** e isso não lhes faz bem mais tarde. **A escola não devia dar apoio, devia criar-lhes autonomia e responsabilidade.**”

iii) Adulto disléxico

Professor 1 – “O percurso de vida **dá-nos força**, encontramos formas de ir andando.”

Professor 2 – “**Ultrapassei o peso de ser disléxico**, mas quando estou muito stressado o meu raciocínio falha, atrapa-

lho-me, bloqueio. Tenho que estar sempre concentrado...”

iv) Ser Professor Disléxico

Professor 1 – “Consigo ajudá-los e passar-lhe confiança.(...) Identifico as minhas dificuldades no desempenho deles.”

“Preparo as aulas com atenção pois quando mais preparado estiver, menos exposto fico. **Para fazer ou corrigir testes tenho que estar calmo e descansado.** Se estiver muito cansado, prefiro não ver.”

Professor 2 – “Quando encontro alunos disléxicos, trato-os por igual, ajudo-os se precisarem, mas tento que sejam autónomos porque assim é que vão vencer. **Insisto na conquista e na força de vontade e responsabilidade que têm que ter.”**

“As minhas aulas estão e são todas preparadas para o suporte em *power point*, para me dar mais segurança e depois nas aulas faço esquemas que organizam mentalmente os alunos. **Corrigir os testes requer atenção, concentração.”**

Constata-se que os entrevistados, apesar de percursos tão díspares, têm a mesma motivação para viver como adultos disléxicos e para lecionar, ou seja vencem obstáculos diariamente, e visam dar conhecimento e contribuir ao mundo, seja auxiliando os alunos a vencer as dificuldades seja a contribuir para a formação do

mundo e do sujeito. Pode-se afirmar que são indivíduos motivados, intrínseca e extrinsecamente.

Embora tenham descoberto a dislexia com idades muito diferentes, em idade adulta, o Professor 1 e no início da adolescência o Professor 2, verifica-se que o diagnóstico, a revelação da dislexia foi uma resposta às suas preocupações e dificuldades. Principalmente para o Professor 1, foi o início de uma nova vida, afirma metaforicamente “o muro que tinha à minha frente ruiu”, foi o perceber das suas dificuldades e tentar colmatá-las com trabalho adequado. Por isso também defende que uma sociedade informada atua sobre os problemas de modo mais eficaz e responsável. O Professor 2 assume a dislexia como uma característica intrínseca com a qual tem que viver autonomamente.

Enquanto profissionais de educação têm as mesmas preocupações, ou seja, planificam e preparam as aulas com cuidado, para se exporem menos, e quando corrigem testes tentam fazê-lo quando não estão muito cansados. Ambos assumem que o cansaço e o stress os torna mais frágeis.

A quinta categoria é constituída pela Definição pessoal de Dislexia.

i) Definição Pessoal de Dislexia

Professor 1– “ (silêncio). A dislexia, antes de saber que a temos, é uma dor de cabeça, uma complicação, é um fechar de portas, é uma dificuldade em avan-

çar com receio de errar. Depois da descoberta, é **enfrentar o problema e não desistir, é procurar melhorar todos os dias.** É saber ser humilde, aceitar e pedir ajuda porque se querem vencer todos os obstáculos, estar determinado **a viver entre equilíbrios e desequilíbrios.**”

Professor 2 – “(silêncio) A dislexia para mim **é uma barreira que é perfeitamente ultrapassável desde que haja trabalho e muita força de vontade.** Com trabalho

todo o dislético vence.”

Os entrevistados sentem que a dislexia é um obstáculo contornável mas que exige muito trabalho e determinação. Acreditam que são capazes como os outros e que têm dificuldades que os cansam mas que funcionam também como alavanca para a conquista e a não desistência. Infere-se a sensação de uma conquista penosa mas possível.

Conclusões

De modo sucinto, referimos que a dislexia enquanto dificuldade, desordem ou disfunção proporciona às pessoas momentos de desânimo e cansaço mas também percebemos com os professores disléxicos entrevistados que a motivação, a determinação e a resiliência são características que desenvolveram e que os ajudam a vencer os obstáculos diários. Três aspetos sobressaem destas entrevistas: há uma sensibilidade e compreensão para com os alunos com dificuldades; a motivação intrínseca é uma das alavancas para os disléxicos atingirem o sucesso e vencerem as dificuldades; enquanto professores, a planificação e a gestão do tempo são duas capacidades que suportam e estruturam a prática profissional.

Podemos encontrar casos semelhantes, nas associações de professores dis-

léxicos pelo mundo fora e destacamos a ANAPEDYS, em França, e DTA, em Inglaterra. Ficou claro também que a motivação intrínseca é um dos pilares do sucesso, a afetividade, a compreensão e a interajuda são estruturas que permitem a edificação de um sujeito dislético.

Com a nossa amostra, foi possível perceber que os problemas dos alunos disléxicos, que tão bem conhecemos, são os problemas dos adultos disléxicos. O que difere são as conquistas ou seja a autonomia, a responsabilidade, a determinação e a resiliência, dimensões que garantem ao dislético o sucesso na vida. Terminamos com uma frase de Charles Dickens que se adequa não só ao tema da nossa comunicação mas também à realidade destas pessoas: “Cada fracasso ensina ao homem algo que ele precisava de aprender.”

Bibliografia

- Bardin, L..(2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Borges, P.. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens*. Lisboa: Universidade de Lisboa .
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*, Lisboa: Temas e Debates.
- Ferreira, A. (2009). *Ser professor*. Porto: ISET . Dissertação de mestrado em educação área de especialização de administração educacional.
- Ferreira, P. (2012). *Método Fonografema – um percurso literário para a aprendizagem da lectoescrita. A dislexia em Tese*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 10-27.
- Forrester, J. C. (2008). *Thinking creatively; thinking critically*. *Asian Social Science*, 4(5), 100-105.
- Gamboa, V. et alii. (2013). *Validação da versão portuguesa da situational motivation scale (sims) em contextos académicos*. in, *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 4967-4981.
- Giasson, J.. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: de Boeck.
- Juste, M. & Morante, J.. (2013). *Influencia de la motivación docente en el rendimiento discente*. In, *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.4996-5012.
- Lourenço, A.; Paiva, M. (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*., In, *Ciências & Cognição*; Vol 15 (2): 132-141 . <http://www.cienciasecognicao.org>
- Pinto, A. C. (2001). *Memória, cognição e educação: Implicações mútuas*. In B. Detry e F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (pp. 17-54). Lisboa: Edinova.
- Rodríguez, S. et alii. (2013). *Perfiles de autoeficacia docente y motivación de los estudiantes en la universidad*. In, *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 4739-4751.
- Teixeira, M.. (org.) (2002). *O Estado da Educação pela Voz dos Seus Profissionais. Análise dos resultados da consulta nacional da FNE*: Porto: ISET.
- Toca, M.& Galasso, B.. (2013). *A afetividade como mecanismo de mediação para o desenvolvimento da criança*. In, *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 4666-4679
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 2. ed. Porto Alegre: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Nota da autora

Este texto foi apresentado na III Conferência Internacional para a Inclusão, 2015 mas por se revelar pertinente no contexto do Externato Cooperativo da Benedita decidi partilhá-lo convosco.

IBSE + WEB 2.0 + IIR no ENSINO DAS CIÊNCIAS

Carla de Pacífico Dias

Externato Cooperativo da Benedita

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Pedro Guilherme Rocha dos Reis

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo

A educação por pesquisa IBSE (*Inquiry-Based Science Education*) pretende envolver os alunos em atividades de natureza investigativa sobre problemas socialmente relevantes de forma a desenvolverem competências de identificação de problemas, de planeamento e realização de investigações, de recolha e análise de dados e de resolução de problemas. Estas competências, associadas ao conhecimento da natureza do empreendimento científico e das suas interações com a tecnologia, a sociedade e o ambiente, revelam-se decisivas à construção de uma literacia científica indispensável ao exercício de uma cidadania ativa, fundamentada e crítica no âmbito da investigação e inovação responsáveis em áreas científicas, sociais e tecnológicas controversas.

Palavras-Chave: Educação em ciências, IBSE, Investigação e Inovação Responsáveis (IIR), *Web 2.0*.

INTRODUÇÃO

Na última década tem-se assistido a um maior apelo para uma educação científica e tecnológica mais politizada, através da qual os alunos devem não só reconhecer questões ambientais e sociocientíficas complexas, muitas vezes polémicas, e formularem a sua própria posição, a respeito dessas mesmas questões, mas também prepararem e participarem em ações so-

ciopolíticas. Devem formular opiniões críticas sobre como as prioridades da investigação são determinadas, como é feito o acesso à ciência, como a ciência pode e deve ser conduzida e como a ação realizada a nível individual, grupo e/ou a nível da comunidade, pode influenciar políticas e práticas sociais (Hodson, 2014; Reis, 2014).

A educação por pesquisa *Inquiry-Ba-*

sed Science Education (IBSE) envolve os alunos em atividades de natureza investigativa sobre problemas socialmente relevantes de forma a desenvolverem competências de identificação de problemas, de planeamento e realização de investigações, de recolha e análise de dados e de resolução de problemas.

Compete, então, ao professor conceber situações de aprendizagem que envolvam os alunos em atividades investigativas que capacitem os alunos como construtores críticos de conhecimento (e não simples consumidores). É necessário que alunos e professores se tornem conscientes da necessidade de cooperação entre investigação científica e sociedade em prol de uma investigação e inovação que sejam, de facto, responsáveis (Projeto IRRESISTIBLE, 2014).

O ensino das ciências numa perspetiva IBSE

Através de um ensino baseado em atividades investigativas são proporcionados aos alunos ambientes que fomentam a reflexão e o pensamento lógico e crítico sobre factos ou evidências, conduzindo à apropriação dos conceitos e fenómenos científicos e a um melhor entendimento do mundo (Bybee, 2000). Este tipo de atividades, de acordo com os princípios epistemológicos do construtivismo, estimula a autonomia e a criatividade do aluno, deixando este de ter um papel passivo no processo de ensino e aprendizagem e assumindo o de principal agente responsável

pela sua aprendizagem (Rocard, 2007).

Stefanova e Nikolova (2012) enumeraram as seguintes características da metodologia IBSE:

- (a) o processo de aprendizagem é impulsionado pelo interesse dos alunos;
- (b) o aluno é confrontado com um desafio, que o motiva a participar ativamente no processo de aprendizagem;
- (c) o aluno trabalha em equipa num projeto;
- (d) o professor orienta os alunos, interligando as metas pedagógicas, relativas aos conteúdos de aprendizagem, com a construção de competências pelo aluno, que poderão ser reforçadas pelo uso das TIC.

As atividades investigativas, numa perspetiva IBSE, surgem associadas ao modelo de aprendizagem dos 5E, constituído por cinco fases (Bybee *et al.*, 2006) :

- (i) **Engage** (envolver) - Motivar os alunos para a atividade. O professor primeiramente identifica as conceções prévias dos alunos e recorre a situações problemáticas de forma a despertar a curiosidade e conduzir à formação de questões de investigação pelo aluno;
- (ii) **Explore** (explorer) - Permitir que o aluno se envolva na atividade e construa conhecimento com vista a uma mudança concetual. O professor atua como um facilitador, fornecendo ma-

teriais que ajudem o aluno a analisar, questionar e refletir;

(iii) **Explain** (explicar) - Permitir que o aluno explique as concepções científicas que construiu. O professor introduz e explora aprofundadamente os conceitos científicos desenvolvendo uma maior compreensão do aluno, o que lhe permitirá explicar com mais facilidade e rigor o que aprendeu;

(iv) **Extend** (ampliar) - Permitir que o aluno aplique o novo conhecimento a novas situações problema, desenvolvendo uma maior compreensão dos conceitos;

(v) **Evaluate** (avaliar) Permitir que o aluno reflita sobre o seu desempenho, avalie os seus conhecimentos e capacidades. O professor avalia o progresso do aluno relativamente aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. A fase da avaliação está presente ao longo da concretização das cinco fases, pois é fundamental, para a consecução dos objetivos que, professores e alunos, vão refletindo sobre as suas práticas, dificuldades e resultados.

Outros modelos adaptados a partir do modelo dos 5E de Roger Bybee surgiram, aos quais se acrescentaram E, como, por exemplo, o modelo dos 6E e dos 7E. A metodologia de ensino IBSE dos 7E, por exemplo, proposta pelo curso de formação em Portugal, no âmbito do Projeto IRRESISTIBLE (2014) resulta da ampliação do modelo dos 5E ao qual se acrescentou o

(vi) **Exchange** e o (vii) **Empowerment**, em que se pretende que os alunos partilhem com a comunidade os resultados das suas investigações, o que pressupõe o planeamento e conceção de uma exposição científica interativa dos produtos da investigação desenvolvida de forma a consciencializar e sensibilizar a comunidade.

Numa conferência que decorreu em York, no Reino Unido em 2010, com o objetivo de debater questões fundamentais relacionadas com a implementação da metodologia IBSE nas escolas, reconheceu-se que o conhecimento só é verdadeiramente compreendido, em vez de, superficialmente conhecido, se for construído pelo aluno através do seu próprio pensamento sobre a sua própria experiência. Na sala de aula, as experiências de construção de conhecimento pelo aluno incluem observação direta e investigação de materiais e fenómenos, consultando fontes de informação diversas, tais como, livros, comunicando com especialistas de áreas científicas, acedendo à Internet e discutindo com os outros, partilhando, explicando e defendendo ideias. Estas experiências conduzem ao desenvolvimento e uso de competências de observação, levantamento de questões investigativas, planeamento e condução de investigações, revendo argumentos, à luz do que já é conhecido, evocando conclusões e comunicando e discutindo resultados.

Também para Allende (2008), a metodologia de ensino-aprendizagem IBSE procura despertar os alunos para a natu-

reza da ciência, em ambientes estimulantes e reais. Tem como objetivo envolver os alunos em atividades de natureza investigativa, essencial para o desenvolvimento de competências de observação, questionamento, resolução de problemas, planificação de investigações, experimentação, análise, discussão e comunicação de resultados e compreensão dos conceitos e fenômenos científicos. Através do pensamento crítico e da reflexão, o aluno é capaz de construir significados que podem ser usados para desenvolver ações democráticas de resolução de problemas que afetam a nossa sociedade (Learning, 2004).

Bordenave e Pereira (2005) advogam que esta metodologia contribui para o aumento da capacidade do aluno participar como agente de transformação social, durante o processo de detecção de problemas reais e de procura de soluções originais, aspetos indispensáveis para o exercício de uma cidadania crítica e participativa.

As TIC e o ensino das Ciências: Ferramentas da Web 2.0

É também importante que em contexto de sala de aula se use e se aprenda a utilizar as novas tecnologias, cada vez mais, os alunos estão motivados para as tecnologias informáticas. Segundo Scardamalia *et al* (2010), é necessário integrar o uso das tecnologias nos contextos de aprendizagem de forma os alunos atingirem as competências do século XXI. Por isso, a integração de ferramentas da *Web 2.0* pelo

professor nas suas aulas é essencial para o desenvolvimento integral da formação dos alunos que se exige hoje, preparado para o mercado de trabalho, em constante mudança e transformação pelo que devem mostrar competências que não se limitem a áreas nas quais se especializaram, mas desenvolver um espírito aberto, flexível e capaz de se adaptar (Carvalho, 2008). Estas ferramentas oferecem muitas possibilidades para uma conceção mais rica, mais profunda e abrangente das atividades de aprendizagem e avaliação (Scardamalia *et al*, 2010). Segundo os mesmos autores, o aluno do século XXI deve saber seleccionar e usar a ferramenta adequada durante processos de inovação, comunicação, colaboração, resolução de problemas e cidadania.

As ferramentas da *Web 2.0* proporcionam vantagens essenciais à educação em ciências uma vez que, promovem a comunicação, o trabalho colaborativo, partilha e troca de experiências, facilidade no trabalho de investigação científica, acesso rápido a informação, contribui para o aumento da literacia científica e espírito de equipa, desenvolve o espírito crítico e a criatividade (Solomon & Schrum, 2007).

Mas é o seu papel no apoio à aprendizagem através de atividades investigativas, IBSE, que tem de ser desenvolvido. São várias as ferramentas da *Web 2.0* que podem ser usadas em cada uma das fases do IBSE, de forma a apoiar as aprendizagens significativas dos alunos, tais como,

para a construção de:

- a) mapas de conceitos: **Popplet, Spicy-nodes, CMapTools**;
- b) nuvens de palavras: **Wordle**;
- c) mural digital: Padlet;
- d) simulações: **Phet, Virtual Labs, The Science of Addiction**;
- e) bases de dados: **IPMA, NASA, POR-DATA**;
- f) bancos de multimédia: **NASA**; troca de ideias: **Scopia, Skype**;
- g) entrevistas e questionários online: **Google**;
- h) edição de vídeos: **WindowsMovie-maker**;
- i) linhas de tempo: **Dipity**;
- j) construção de avatares com voz: **Voky**;
- k) grupos de discussão: **Google**;
- l) ebooks: **Issuu, Papyrus, ibook author**;
- m) posters e cartazes interativos: **Glo-gster**;
- n) bandas desenhadas: **Pixton**;
- o) podcasts: **Audacity**;
- p) Blogue: **Wordpress, Webnode, Wikispaces**;
- q) **WebQuest; Google Earth**, entre outras

(Projeto IRRESISTIBLE, 2014)

Investigação e inovação responsáveis (IIR)

Investigação e Inovação Responsável, palavras muito presentes nas narrativas das políticas Europeias. A estratégia de crescimento para a U.E. “Horizonte 2020” articula uma visão para uma economia sustentável e inclusiva, proporcionando níveis elevados de emprego, produtividade e coesão social. A investigação e inovação são fundamentais para conseguir objetivos ambiciosos em temas como o emprego, inovação, educação, inclusão social e clima/energia (Sutcliffe, 2011).

Desde 2010, o principal objetivo do plano de ação *Science in Society* é desenvolver uma estratégia que responda às inspirações e ambições dos cidadãos: um quadro de investigação e inovação responsáveis (IIR) (Comissão Europeia, 2012).

É objetivo da IIR criar uma sociedade em que a responsabilidade pelo futuro seja partilhada por todos e em que as práticas de investigação e inovação apontem para resultados ambientalmente sustentáveis, eticamente aceitáveis e socialmente desejáveis. IIR implica que os atores sociais trabalhem em conjunto durante todo o processo de investigação e inovação, a fim de melhor se alinhar o processo e os seus resultados, com os valores, necessidades e expectativas da sociedade. São seis os pontos-chave que permitem desenvolver harmoniosamente modelos para a investigação e inovação responsáveis (Comissão Europeia, 2012):

1) **Envolver todos os atores sociais** (investigadores, indústria, decisores políticos e sociedade civil) na participação e articulação do processo de investigação e inovação;

2) **Igualdade de Género** envolver todos os atores sociais independentemente de serem homens ou mulheres;

3) **Educação em Ciência** não apenas no sentido de aumentar o número de investigadores, mas na melhoria do processo atual de educação de forma a melhor “equipar” os futuros investigadores e outros atores sociais da sociedade com o conhecimento e ferramentas necessárias para participarem de forma plena e responsável no processo de investigação e inovação;

4) **Acesso Livre** às publicações científicas e dados da investigação de financiamento público, de forma a estimular a inovação e aumentar ainda mais a utilização dos resultados científicos por todos os atores sociais;

5) **Ética** não deve ser entendida como uma restrição à investigação e inovação, mas sim como uma forma de garantir uma maior relevância para a sociedade e aceitabilidade dos resultados da investigação e inovação;

6) **Governança** os políticos têm a responsabilidade para impedir desenvolvimentos nocivos ou antiéticos em investigação e inovação.

Na escola pretende-se que os alunos

se tornem conscientes da necessidade de cooperação entre investigação científica e sociedade em prol de uma investigação e inovação que sejam, de facto responsáveis. Para tal é fundamental que ocorra:

(a) construção de conhecimento sobre investigação de temas científicos atuais, pertinentes e polémicos;

(b) sejam alvo de discussão, numa perspectiva de investigação e inovação responsáveis

(Projeto IRRESISTIBLE, 2014).

METODOLOGIA

De forma a operacionalizar este estudo, optou-se pela metodologia *Design Based Research* (DBR). Segundo Wang e Hannafin (2004) a metodologia DBR representa um novo paradigma de investigação no aprender a ensinar.

Metodologia de cariz qualitativa e quantitativa com implicações no desenvolvimento de novas teorias de ensino e aprendizagem (Dede, 2005). Combina a procura de soluções práticas para os problemas, reais, de sala de aula com a investigação para as questões de ensino e aprendizagem (Reeves, Herrington & Oliver, 2005). Permite preencher a lacuna existente entre a investigação e a prática educativa (Andriessen, 2007).

O estudo compreendeu ciclos de análise, desenvolvimento e avaliação, representado na figura 1.

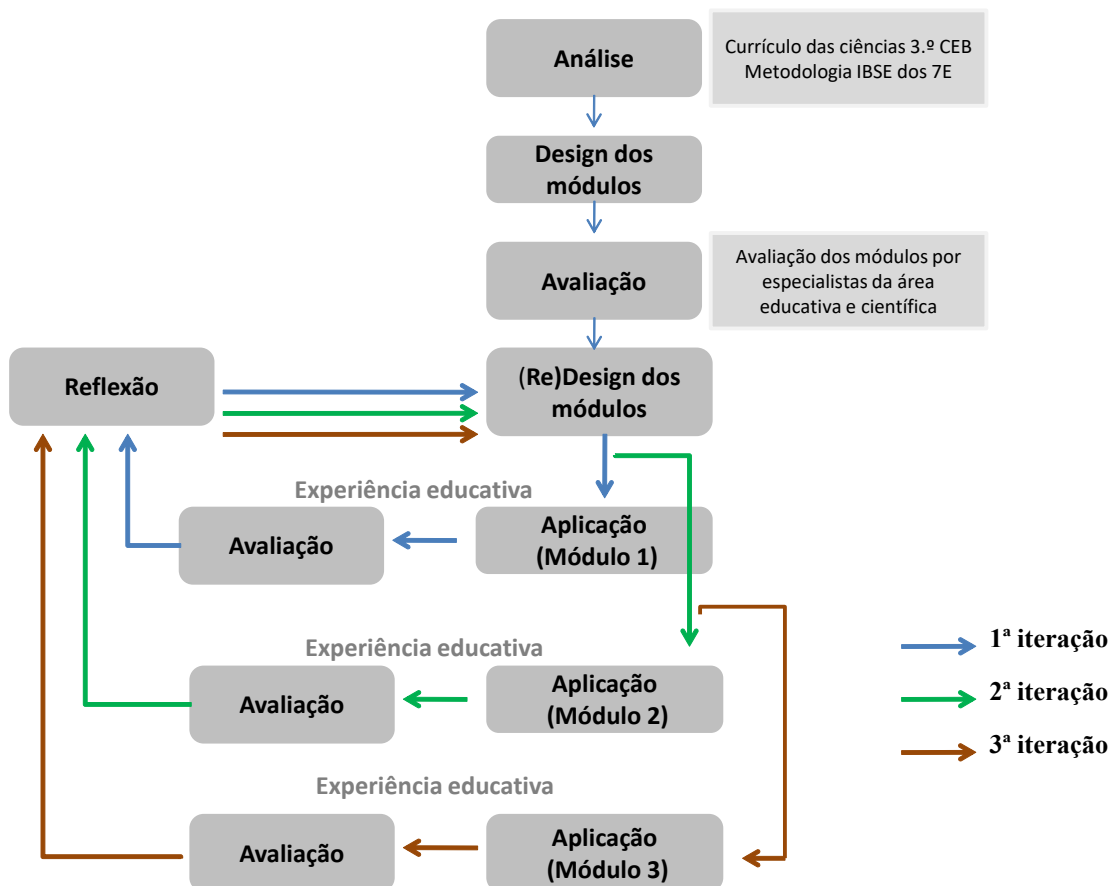


Figura 1 Ciclo do estudo.

Instrumentos de recolha de dados

Como procedimentos de recolha de dados pediu-se aos alunos envolvidos no estudo que preenchessem um questionário IIR (no início e no fim do estudo) e construíssem um mapa de conceitos acerca dos tópicos em estudo, antes e depois de cada módulo. No final de cada módulo preencheram questionários de opinião e foram entrevistados. Foram também analisados os conteúdos dos registos de campo da

professora/ investigadora e os artefactos (exposição científica), assim como, as entrevistas às professoras e os questionários IIR que as professoras envolvidas no estudo responderam antes e depois do estudo.

RESULTADOS

Nesta secção é apresentada uma síntese de alguns dos resultados obtidos de uma das iterações (ciclo avaliativos) realizados com alunos neste estudo.

Aprendizagem ocorrida

Os mapas de conceitos de conceitos realizados pelos alunos de uma das turmas, no fim das aulas da aplicação de um módulo, são mais complexos do que os iniciais por apresentarem um número superior de proposições adequadas, relações válidas e hierarquias corretas. Estes resultados, atendendo aos princípios teóricos que fundamentam a utilização dos mapas de conceitos, sugerem uma melhoria nos conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca do tema em estudo.

Opinião dos alunos

Os resultados revelam um ambiente de sala de aula promotor de pesquisa, participação ativa do aluno, partilha de conhecimento e colaborativo. Os alunos consideram que a atividade lhes permitiu melhorar o conhecimento sobre a temática e a investigação subjacente à área, conhecer e trabalhar com novas ferramentas da *Web 2.0* e hábitos de trabalho de grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento dos alunos em atividades de natureza investigativa (do tipo IBSE) e a utilização de ferramentas da *Web 2.0* para o desenvolvimento de conhecimentos e competências no âmbito da IIR em áreas científicas de ponta, influencia de modo positivo a dinâmica das aulas potenciadoras de pesquisa e facilita a participação ativa, partilha de conhecimentos e colaboração entre alunos. Metodologia promotora de interação entre alunos e aluno-professor, hábitos de trabalho de grupo, discussão de ideias/opiniões, espírito crítico, capacidade de síntese e reflexão e respeito pela opinião dos outros levando os alunos à compreensão do que é a ciência numa perspetiva de investigação e inovação responsáveis.

Bibliografia

- Allende, J. (2008). Academies active in education. Editorial, Science. Retirado em 8 de fevereiro de 2014 de <http://www.sciencemag.org/content/321/5893/1133>.
- Andriessen, D. (2007). Combining design-based research and action research to test management solutions. 7th world Congress Action Learning: Action Research and Process management, Groningen, 2007. Retirado em 11 de abril de 2014 de <http://weightlesswealth.com/downloads/Andriessen%20DBR%20and%20Action%20Research.PDF>.
- Bordenave, R. & Pereira, A. (2005). Estratégias de Ensino aprendizagem. Vozes: Petrópolis.
- Bybee, R. (2000). Teaching science as inquiry. In J. Minstrell e E. Van Zee (Eds.). Inquiry into inquiry: learning and teaching in science, 20-46. Washigton: American Association for the Advancement of Science.
- Bybee, R. et al (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness. Colorado: Colorado Springs.
- Carvalho, A. (2008). Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dede, C. (2005). Commentary: The growing utilization of design-based research. Contemporary Issues. European Union (2012). Responsible Research and Innovation Europe's ability to respond to societal challenges. Retirado em 12 de junho de <http://ec.europa.eu/research/science-society>.
- Hodson, D. (2014). Becoming part of the solution: learning about activism, learning through activism, learning from activism. In L. Bencze & S. Alsop (Ed.). Activist science and technology education. London: Springer.
- Learning, A. (2004). Learning and Teaching Resources Branch. Focus on inquiry: a teacher's guide to implementing Inquiry-based learning. Edmonton AB: Alberta Learning. Retirado em 10 de fevereiro de 2014 de <https://education.alberta.ca/media/313361/focusoninquiry.pdf>.
- Projeto IRRESISTIBLE (2014). Engaging the young with responsible research and innovation. Retirado em 27 de Março de <http://www.irresistible-project.eu/index.php/en/>.
- Reeves, C., Herrington, J. & Oliver, R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. Journal of Computing in Higher Education, 16(2), 96–116. Retirado em 12 de abril de 2014 de <file:///C:/Users/utilizador/Downloads/JCHEDesignResearch05.pdf>.
- Reis, P. (2014). Promoting students collective socio-scientific activism: teachers' perspectives. In L. Bencze & S. Alsop (Ed.). Activist science and technology education. London: Springer.
- Rocard, M. (2007). Science education now: a renewed pedagogy for the future of Europe. Brussels: Directorate General for Research, Science, Economy and Society.
- Scardamalia, M. et al (2010). Assessment & teaching of 21 st century skills: New assessments and environments for knowledge building. Retirado em 12 de agosto de 2014 de <http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/4-Environments.pdf>.
- Solomon, G., Schurm, L. (2007). Web 2.0: New tools, new schools. ISTE. Retirado a 5 de agosto de 2014 de <http://www.iste.org/docs/excerpts/NEWT00-excerpt.pdf>.
- Sutcliffe, H. (2011). A report on Responsible Research & Innovation. Retirado em 30 de março de 2016 de https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/rri-report-hilary-sutcliffe_en.pdf.
- Wang, F. & Hannafin, M. (2004). Using design-based research in design and research of technology-enhanced learning environments. Retirado a 27 de setembro de 2014 de <file:///C:/Users/utilizador/Downloads/0a85e5314b243c4de2000000.pdf>.

SUBSÍDIOS PARA A HISTÓRIA DA BENEDITA

Rui Rasquilho

Historiador e Investigador

A Benedita é uma povoação tardia na grande herdade de Alcobaça, os coutos monásticos.

No início do reinado de D. Afonso V e durante um surto de falta de cereais há notícia do nome Benedita num documento de arrendamento por um monge de Alcobaça das oferendas dos fiéis (oblata) à ermida de Sta. Maria da Benedita no termo da vila de Sta. Catarina. O documento tem a data de 1439¹ período em que a herdade administrada por Santa Maria de Alcobaça utilizava o regime de exploração indireta do território. Também D. João III a 7 de fevereiro de 1530 autoriza por alvará a construção de uma igreja na Benedita.

A Benedita, praticamente, foi criada no colo da serra em terras cársicas calcárias com pouca água que se escoava nos algares. Na charneca da Benedita e Turquel havia sobretudo carvalho negral. Podemos supor que durante os séculos XV e XVI haveria uma pequena póvoa de habitações modestas que o mosteiro permitia que tivessem um pequeno quintal com horta de legumes e uma ou duas árvores de fruto. Muito provavelmente devido à dificuldade em trabalhar a terra houvesse então criação de animais enquanto as courelas não

surgiram do árduo trabalho dos camponeses.

Uma coisa parece segura, cães bravos, porcos selvagens e lobos terão afetado a vida nesta região tanto mais porque iam sendo afastados de Sta. Catarina e Rio Maior.



No século XVIII, em 1758, a Benedita inicia o seu crescimento e estabilidade administrativa como freguesia com 117 fo-

¹A.N.T.T. Livro 14, fl 2 e verso citado por Luís Gonçalves. Pág. 168. O Património do Mosteiro de Alcobaça.

gos, em 1791, juntando terras cedidas por Sta. Catarina e Turquel, vilas dos coutos, e Rio Maior que embora fora da herdade monástica a ela teve ligações firmes devido à exploração do sal-gema e do ferro. Tudo indica que a freguesia da Benedita data de 1532, dois anos após o alvará real, já citado, de D. João III que criou a igreja da Benedita.

Não conheço notícia de ter havido alguma vez, durante os quase sete séculos da permanência da ordem no lugar de Alcobaca, qualquer documento administrativo, carta de povoamento, de povoação, foral ou qualquer outro de caráter jurídico.

A primeira informação do lugar da Benedita como lugar de fixação significativa populacional dá-se, como referimos, no início da segunda metade do século XVIII e a primeira indicação desenhada da povoação surge no “Mappa Topographico” levantado em 1791, preparatório da abertura do troço da estrada entre Rio Maior e Leiria².

Analisando os levantamentos das vilas de Aljubarrota, Turquel e Évora, e também do lugar de Chiqueda, verifica-se que todos têm mais fogos do que a Benedita. Nas memórias paroquiais do séc. XVIII referem-se 5 moradores na povoação e arredores, o que me parece pouco crível, sobretudo quando comparamos com a população dos lugares próximos. Aljubarrota, aglomerado urbano mais antigo do que o mosteiro, é visivelmente o melhor estrutu-

rado com a sua longa rua direita e praça onde no séc. XVI se instalou o pelourinho, símbolo da autonomia municipal e exercício da justiça. Não nos restam dúvidas que a abertura desta estrada trouxe o primeiro impulso de desenvolvimento à Benedita.

No final do séc. XVIII, em 1779, a 2 de fevereiro realiza-se durante dois dias a feira anual de São Brás sendo naturalmente os seus direitos entregues ao mosteiro.

Coincidindo com a fixação territorial que já foi referida, são também fundadas uma irmandade, a do Santíssimo Sacramento que também existe em Alcobaca, sendo proprietária de um vasto olival no colo da serra dos Albardos (frio) e de um notável edifício hoje em ruínas, na Ataija de Cima, a casa e o lagar de 8 varas do monge lagareiro junto à lagoa, de onde nasceu o campo da bola, e da adega também do mosteiro.

A igreja de N^a Sra. Da Encarnação acolhe também três confrarias: Santíssima Trindade, Santo Nome de Jesus e naturalmente a do orago da Igreja, Nossa Senhora da Encarnação.

Voltando à fonte cartográfica vale a pena indicar alguma toponímia entre a Benedita e a serra que surge entre grandes manchas de olival.

A povoação mais próxima na estrada para Turquel é Boavista, vem depois a Junqueira e o Casal da Estrada, todas elas com indicação de alguns fogos.

Em terra árida e antes de Taveiro ficava

²O Mappa Topographico foi levantado pelos engenheiros, sargento-mor Joaquim Oliveira e ajudante João Manuel da Silva. Foi desenhado pelo capitão Ignácio Leão a 26 de Agosto de 1792 no quartel de Condeixa.

um poço com bastante água, pois mereceu ser registado, o poço dos “Candieiros”, envolvido por terras agrícolas, e que segundo Maduro, no ano de 1898, foi autorizado aí o funcionamento de uma fábrica de curtumes também por via da água, muito próxima do Casal da Charneca. Candieiros é atravessado pela nova estrada que vem de Rio Maior por Lagoa e Moita do Gavião.

É também assinalada a estalagem dos Candieiros no percurso da nova via. Em 1798 o viajante Heinrich Link³ refere uma estalagem miserável mas limpa e compara-a com a dos carvalhos que considera boa e era estação de muda da Mala-Posta.

Na estrada que vem de Alcobaça e que na Benedita se desvia na direção de Rio Maior ficava a Venda do Vintem, Lagoa e próximo do Ninho de Águia, propriedade que em 28 de outubro de 1878 está arrendada, referindo o contrato que o rendeiro não pode arrancar a cepa de Urze, cortar ou arrancar qualquer árvore ainda que esteja seca, sem autorização do proprietário.

A única quinta referida nos arredores é a quinta do retiro.

Em 1862 contam-se entre Évora e a Benedita quase 50 moinhos de vento⁴.

Nas terras agrícolas mais benevolentes cultivavam os beneditenses milho, feijão, batata e chicharo. Na primavera quando a terra começava a ficar mais seca as mulheres atacavam a terra com o maço de deterroar que completava o trabalho do arado. Os ovinos e os caprinos antecede-

ram os suínos criados em larga escala no séc. XX.

Indubitavelmente, antes do advento da suinicultura e das indústrias sobretudo de cutelaria e calçado, o azeite foi o motor da região.

Em 1984 a Benedita é elevada a vila.

É nesta vertente produtiva que a Benedita deve alguma coisa ao mosteiro, mas de forma indireta.

Na segunda metade do séc. XVII, mas sobretudo ao longo do séc. XVIII, a plantação de oliveira intensifica-se e são dezenas de quilómetros de olivais que irão enriquecer o colo da serra que tem uma altitude média de 150m. A serra, essa, ultrapassa os 600 metros.

Será curioso transcrever Frei Manuel Figueiredo (cronista ainda vivo em 1793).

“No Logar das Athaijas estavam muitas terras incultas, no total domínio do mosteiro e este as doou ao administrador das rendas destinadas ao santíssimo sacramento e o administrador mandou aí plantar olival e fazer um lagar que aí se conserva.”

Por aqui se verifica o poder económico da irmandade do santíssimo sacramento que presumimos neste caso ter tido origem em Alcobaça onde era orago da igreja do povo que funcionou no espaço onde hoje está a sala dos reis e foi instituída por bula pontifícia de 15 de junho de 1549, portanto, dois séculos antes da Benedita.

Durante as invasões francesas, quer em 1808 quer em 1812, houve intenso mo-

³Notas de uma viagem a Portugal e através de França e Espanha.

⁴As famílias de moleiros Ramalho e Mateus são da Benedita.

vimento de tropas na estrada real e, por certo, terá havido excessos quando as patrulhas corriam a região à procura de mantimentos para largos milhares de soldados⁵ e cavalos que morriam diariamente por falta de palha e de forragem. Em março de 1811 a brigada Taupin do exército francês sai de Alcanede e instala-se nos Moleanos já em período de fome. Nas memórias de Massena sabemos que o marechal “ordena ao duque de Elchingen o envio de uma divisão para a aldeia de Mollano”. Havia medo de um ataque das tropas de Wellington. Pouco tempo depois o conde D’Erlon estabeleceu aí, próximo da Benedita o seu quartel general.

Indubitavelmente, são as vias de comunicação, estrada D. Maria e Nacional 1, que em épocas diferentes provocarão o desenvolvimento da vila.

Desenvolvimento agrícola, pecuária intensiva de qualidade, extração de pedra, calçado e cutelaria serão hoje a razão da importância da Benedita no concelho de Alcobaça.

No mesmo local da anterior igreja constrói-se com o apoio popular a igreja matriz em 1955. E no território da atual freguesia há meia dúzia de capelas algumas delas já no perímetro da serra d’Aire e Candeeiros.

Bibliografia

Fontes Primárias:

- Mappa Topographico para servir de delineamento de estrada desde a serra de Rio Maior athe Leiria
D’AZEVEDO, Ricardo Charters, 2011, A Estrada de Rio Maior a Leiria em 1791, Textiverso, Tempos & Vida, Nº15, Leiria
- MADURO, António Valério, 52010, Cister em Alcobaça, Território, Economia e Sociedade, Séc XVII – XX, ISMAI – Maia
- MARBOT, General 2006. A 3ª Invasão Francesa. Caleidoscópio CHUL, Lisboa
- KOCH, General 2007. Memórias de Massena. Livros Horizonte, Lisboa.
- GONÇALVES, Iria. 1989. O Património do Mosteiro de Alcobaça nos séc. XIV, XV Lisboa, UNL Lisboa
- BARBOSA, Pedro Gomes. 1992. Povoamento e estrutura agrícola na estremadura central. INIC, Lisboa

SER PROFESSOR(A) NOS DIAS DE HOJE

Manuela Esteves

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Refletir sobre a nossa profissão, para além das emoções do dia a dia, exige uma disponibilidade e um tempo que o envolvimento na ação cada vez mais trepidante dos nossos quotidianos pouco ou nada consente.

E, contudo, tal reflexão é, a nosso ver, absolutamente necessária: trata-se de perspetivar o presente e o futuro, de nos encontrarmos na nossa identidade individual e coletiva, de analisarmos criticamente os valores que nos animam enquanto professores.

Com esta convicção, aceitei participar nas Jornadas Pedagógicas do Externato Cooperativo da Benedita que ocorrem no período que precede mais um ano letivo, tendo como finalidade contribuir com algumas ideias para esse debate.

A profissão docente: uma construção histórica recente

Podemos com facilidade imaginar que educar as gerações mais jovens foi / é um traço permanente da humanidade, certamente em boa parte responsável não só pela sobrevivência da espécie, como pelo desenvolvimento das suas notáveis capacidades de compreender o mundo e de

agir sobre ele. Porém, ter alguém a função social especializada de educar, ensinar e instruir é algo relativamente recente. Ser professor(a), tal como hoje genericamente o entendemos, é uma profissão que apenas se começou a construir há pouco mais de duzentos anos. Duzentos anos ao longo dos quais se deram concomitantemente mudanças abissais no mundo – políticas, económicas, sociais e culturais – mudanças também crescentemente mais rápidas, difíceis de acompanhar e dominar por cada indivíduo, como hoje cada um de nós pode testemunhar.

Inevitavelmente, no quadro esboçado, mudaram (e vão continuar a mudar) as conceções de educação e ensino, do papel da escola, da aprendizagem e da formação, das estratégias e das metodologias pedagógicas: ainda não mudaram tanto que não possamos continuar a chamar “escola” a uma dada organização existente há duzentos anos como agora, ou “professor” ao principal profissional que nela atua; mas também não mudaram tão pouco que não sintamos estranheza ao comparar as nossas vivências com as desse passado.

É no sentido de compreender o ponto da trajetória onde nos encontramos que

importa recuperar / avivar a memória do grupo profissional e da história de vida de cada um de nós: donde viemos? Por onde passámos? Para onde queremos ir e porquê?

A docência enquanto ocupação coletiva tem sido objeto de estudos na área da sociologia que coincidem em definir uma profissão em torno de alguns traços fundamentais:

- a natureza da ocupação (a sua relevância para o bem estar social);
- a orientação (o primado, neste caso, do interesse dos alunos / formandos em detrimento de quaisquer outros interesses e poderes);
- a especialização (a necessidade de uma formação longa e qualificada para suportar o desempenho);
- a organização (a construção pelos profissionais de associações que os representem e defendam os valores da profissão);
- a autonomia (a capacidade de os professores tomarem decisões e a outorga desse direito / dever pela comunidade);
- a deontologia (conjunto de valores éticos enunciados pelos profissionais para orientarem a sua ação e por cuja concretização o coletivo profissional se apresenta publicamente responsável perante a sociedade).

Pode afirmar-se que nenhuma profissão preenche inteiramente todos estes critérios, mas os mesmos são-nos úteis

porque, enquanto ideais, permitem-nos perceber, numa perspetiva dinâmica, se num dado momento nos estamos a aproximar deles (profissionalização da atividade) ou se, pelo contrário, nos estamos a afastar (desprofissionalização).

A construção da profissão, para além de um empreendimento coletivo, é também um empreendimento pessoal. Um outro olhar que podemos e devemos lançar é, pois, o que visa conhecer e compreender os percursos individuais ao longo de uma mesma trajetória profissional, o que os identifica mas também o que os distingue.

Como é que, em cada um, os diversos critérios de definição da profissão têm habitado? Com que motivações cada um veio para a profissão e como é que elas têm evoluído? Reforçaram-se? Desvaneceram-se? Desapareceram? E porquê? Que relevância teve a formação especializada ao longo do percurso? Que valores o professor individual perfilha e partilha? Que momentos de harmonia ou de contradição viveu (vive) entre a vida pessoal e a vida profissional? Que acontecimentos sociais gerais ou especificamente educativos mais o afetaram? É a este tipo de questões que muitos estudos de natureza biográfica (biografias, histórias de vida, diários profissionais, portfolios, autobiografias) tentam responder, pondo em relevo os aspetos subjetivos, particulares, idiossincráticos que não deixam de influir fortemente no modo como a profissão se vai desenvolvendo.

A educação, a escola, as pessoas face à mudança

Se é certo, como nos diz o poeta, que “todo o mundo é feito de mudança, tomando sempre novas qualidades”, convém não trivializar ou banalizar as mudanças com que hoje estamos confrontados porque elas têm traços originais em relação a outras ocorridas no passado, com consequências que importa reconhecer, compreender e, se possível, gerir por antecipação.

Entre esses traços específicos, consideramos os seguintes:

- as mudanças são globais (com efeitos à escala planetária e já não apenas numa região ou num país);
- as mudanças são muito rápidas, dificultando o seu acompanhamento e gestão;
- as mudanças são contraditórias e geradoras de perplexidade, ora empolgantes (vejam-se os avanços do conhecimento científico na saúde, no desenvolvimento da produção económica, nas tecnologias da informação e comunicação), ora dramáticas (vejam-se a crise financeira e económica, o aumento das desigualdades entre regiões e países e entre grupos sociais, as guerras, as migrações em massa).

Todas estas mudanças repercutiram na escola como em qualquer outra organização social, gerando inquietações, dúvidas, descrença, entre estudantes e pro-

fessores, na medida em que, na própria sociedade em geral também não existe suficiente consenso sobre o que se quer da educação: para alguns, da escola deve esperar-se tudo, a resposta para todos os problemas; para outros, não há nada a esperar. Situamo-nos entre aqueles que esperam muito da educação escolar, mas não tudo, e por isso nos continuamos a interessar, nos planos académico e de intervenção social, pela condição docente nos dias de hoje, pelos seus avanços e recuos no que respeita ao profissionalismo e à profissionalidade que a vão caracterizando.

Imagens da profissão

Entre os diversos modos possíveis para suscitar a reflexão e o debate fundamentado sobre a profissão docente, sugerimos dois.

Um primeiro modo passa por acompanhar regularmente os resultados produzidos pela investigação: saber por onde passa a melhoria das aprendizagens proporcionadas aos alunos, que currículos temos e o que valem, que mudanças neles deveriam ser operadas, que efeitos desejáveis e indesejáveis têm as tecnologias da informação e comunicação, como se caracterizam as dinâmicas da gestão atual das escolas e como superar as suas fragilidades, mas também, o que caracteriza um bom desempenho profissional docente, como se sustenta e apoia, como se observa e avalia, que grau de compromisso os professores mantêm com a profissão, como enfrentam o mal-estar, o *stress* e, mesmo, a exaustão. De tudo isto

que apenas mencionamos aqui a título de exemplo, e de muito mais se tem ocupado a investigação, ajudando a traçar um retrato dos professores e de cada professor. Dessa investigação não se deve esperar que nos forneça explicações cabais para fenómenos que sendo humanos e sociais, escapam ao determinismo das ciências exatas e experimentais por se ocuparem de “objetos” (pessoas e grupos de pessoas) que gozam de algum grau de liberdade para (re)agirem de formas diversas numa mesma situação. Tão pouco se deve esperar que os estudos científicos forneçam receitas para a ação. Mas pode e deve esperar-se que, pelo melhor conhecimento da realidade, nos alertem para as variáveis críticas que importa ter em conta e modificar se quisermos encontrar respostas para problemas que identificámos. Nesta nossa tese, é fundamental aproximar o campo da ação em que os professores são especialistas, do campo do conhecimento teórico que, com as limitações aludidas, os investigadores produzem, cruzando-os com benefício mútuo.

O segundo modo que sugerimos para suscitar e tornar útil a reflexão em torno da profissão é o de nos vermos no espelho que as comparações internacionais permitem. A este propósito, trazemos aqui algumas imagens do que é ser professor(a) em Portugal, hoje, tal como nos aparecem no estudo da OCDE, publicado em 2014, intitulado “A Teachers’ Guide to TALIS (Teaching and Learning International Survey)”. A publicação em referência contempla muito mais aspetos do que os que a seguir destacamos, aspetos que podem ser interessantes e úteis para consideração por todos nós, professores.

O estudo envolveu 34 países e os dados foram recolhidos em 2013. A par de dados objetivos, recolhidos nas estatísticas oficiais da educação dos diversos países envolvidos, foram recolhidos também dados de opinião de professores, como alguns dos que constam dos quadros 2 e 3. Os professores inquiridos na pesquisa de opiniões trabalham em níveis correspondentes, em Portugal, aos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Quadro 1. Quem somos? Como estamos na profissão?

PORTUGAL (Média)		OCDE (Média)
73.2%	Mulheres	68.1%
44.7 anos	Idade	42.9 anos
97.2%	Formação Superior	90.9%
82.1%	Formação Profissional	89.8%
19.4 anos	Anos de Experiência	16.1 anos
94.5%	A tempo inteiro	82.4%
75.7%	C/ Contrato Permanente	82.5%

Salientam-se, em Portugal, maiores taxas de feminização da profissão e de professores com formação superior, bem como um corpo docente mais velho e com mais anos de experiência do que o verificado na média da OCDE. Por outro lado, as taxas de profissionalização e de segurança no emprego são menores.

Quadro 2. Como ocupamos o tempo?

PORTUGAL (Média)		OCDE (Média)
22.6 alunos	Nº de alunos por turma	24.1 alunos
21h	Horário letivo semanal	19h
28h	Horário não letivo semanal:	20h
8.5h	- p/plnificação	7h
10h	- p/avaliação	5h
2h	- p/aconselhamento	2h
3.6h	- p/gestão	3.2h
4h	-p/burocracia	3h

Embora o número médio de alunos por turma seja, em Portugal, mais baixo, tanto as componentes letiva como não letiva são muito mais pesadas, avultando nesta última os tempos destinados à planificação, à avaliação e à burocracia.

Quadro 3. Como é o clima relacional nas aulas?

PORTUGAL (Média)		OCDE (Média)
?	Cerca de 1/3 do tempo de aula a lidar com a indisciplina	25%
40.4%	Perda de muito tempo a controlar comportamentos dos alunos	29.5%
31.1%	Demasiado ruído dispersivo nas aulas	26%
75.8%	Tempo útil da aula para o Ensino / Aprendizagem	78.7%

Partindo das opiniões dos professores, fica-se com a imagem de que, em Portugal, a relação pedagógica é mais difícil e, conseqüentemente, o tempo útil da aula para o processo de ensino / aprendizagem resulta menor.

Concluindo:

Refletir sobre o que é ser professor(a) hoje implica também perspectivar o que gostaríamos que fosse. Tal empreendimento compromete diversos atores a diversos níveis de responsabilidade – autoridades educativas, investigadores, escolas e seus órgãos de gestão, professores enquanto grupo e individualmente. A todos eles pensamos que será útil sugerir um roteiro de trabalho que contemple, entre muitos outros, os seguintes aspetos:

- I. Desenvolver a capacidade de leitura crítica (e, se possível, prospetiva) das mudanças que atravessam a sociedade e, em especial, a educação, o ensino e a docência;
- II. Propor e/ou concretizar modelos e modalidades de formação docente que articulem prática e teoria, desempenho profissional e contexto específico de trabalho;
- III. Promover um perfil profissional do professor como um trabalhador intelectual que toma decisões e assume responsabilidades, que investiga o seu campo de trabalho e que quer e sabe colaborar com outros: em suma, um profissional reflexivo.

DIAGNÓSTICO DE PHDA OU A DIFICULDADE DA SOCIEDADE ATUAL EM LIDAR COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Célia Margarida Ferreira

Psicóloga no Externato Cooperativo da Benedita

A Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) continua a ser, de entre os distúrbios do desenvolvimento, um dos diagnósticos mais realizados na atualidade com uma alta prevalência na população infantil e uma das principais causas de procura de acompanhamento psicológico ou pedopsiquiátrico por parte de crianças e adolescentes. Paralelamente, é uma das queixas mais frequentemente referidas por professores em particular no 1º ciclo do ensino básico com interferência significativa no ambiente em sala de aula.

Este artigo tem por objetivo apresentar uma breve revisão teórica da literatura sobre a Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), pesquisando sobre o diagnóstico da PHDA, a medicação com Metilfenidato e a sua relação com dificuldades emocionais reveladas na adolescência. Fez-se uma revisão não sistemática em revistas científicas e bases de dados latino-americanas e americanas.

A necessidade desta reflexão surgiu da constatação de que os alunos atendidos em gabinete de psicologia da escola, medicados com Metilfenidato, na sua grande maioria, apresentarem dificuldade na regulação das emoções. Colocou-se a questão se a medicação já não estaria a ser eficiente nesta faixa etária ou se, após lon-

gos períodos de exposição à mesma, estes comportamentos seriam um efeito adverso da medicação.

Para esta reflexão, foi aplicado um breve questionário aos pais dos alunos do 3º ciclo de uma escola do concelho de Alcobaça.

EVOLUÇÃO/ CONCEITOS

O conceito de perturbação da hiperatividade surgiu em meados do séc. XIX sob o nome de perturbação hipercinética (Catalan-Mainardes, 2010; Rohde, *et al.*, 1998).

Em meados da década de 40, foi descrita como “lesão cerebral mínima”, devido a evidências que sugeriam que a mesma estava associada a lesões no sistema nervoso central provocadas por doenças causadas por vírus, traumatismos cranianos ou acidentes perinatais.

Posteriormente, passou a utilizar-se o termo “disfunção cerebral mínima” reconhecendo-se que as características da síndrome se relacionavam mais com disfunções nas vias nervosas do que propriamente a lesões nas mesmas. Quando foi publicado o DSM-III em 1980, utilizava-se o termo “Distúrbio de Défice de Atenção” (DDA). Nesta versão, o défice podia ser acompanhado ou não de hiperatividade.

A PHDA é então uma perturbação no desenvolvimento do autocontrole marcado por défices relativos aos períodos de atenção, à gestão dos impulsos (impulsividade) e ao nível de atividade (Barkley, 2002). A patologia é essencialmente caracterizada pela dificuldade de manter atenção, pela agitação e hiperatividade e impulsividade. Esses sintomas seguem um padrão persistente e são mais frequentes e intensos do que as manifestações semelhantes verificadas em crianças da mesma idade e nível de desenvolvimento (Benczik, 2000).

São referidos subtipos desta perturbação que podem incluir dificuldade na regulação das emoções, particularmente uma maior dificuldade na internalização e moderação das mesmas (Barkley, 1998), podendo surgir sintomas de acting out ou externalizações de carácter agressivo ou impulsivo.

Recentemente, Uran, P., & Kılıç, B. (2015) referem que as perturbações emocionais são frequentes em crianças com PHDA, em particular a irritabilidade grave, explosões de cólera e humor de valência negativa (raiva ou tristeza).

PREVALÊNCIA

Em 2013, a Associação Americana de Psiquiatria, na sua revisão do DSM-5, estimava que cerca de 5% das crianças apresentavam PHDA. Segundo a bibliografia consultada, em Portugal, ainda não existem estudos muito precisos, contudo, diversos países culturalmente próximos do nosso apresentam percentagens semelhantes, pelo que se aceita que a prevalên-

cia em Portugal seja dentro dessa ordem.

A PHDA tende a ser mais frequente nos rapazes.

DIAGNÓSTICO

A avaliação psicológica e o diagnóstico da PHDA envolvem um processo delicado e complexo, o qual exige dos profissionais envolvidos, experiência clínica, um bom conhecimento teórico e, sem dúvida, muita reflexão (Graeff e Vaz, 2008).

Estudos recentes sugerem que não existe uma única causa para a PHDA, mas sim uma multiplicidade de interações entre fatores ambientais e neurobiológicos (Dryer et al G. 2006).

Segundo estes autores, prevaleceriam as causas relacionadas com as **funções cerebrais** (lesões cerebrais mínimas, complicações durante o parto e alterações no desenvolvimento do cérebro); em segundo lugar estariam os desequilíbrios ou **disfunções neuroquímicas** relacionadas com o neurotransmissor dopamina e uma predisposição hereditária. Supõe-se que estas alterações ocorram preferencialmente ao nível do córtex cerebral com repercussões nas diversas funções cognitivas de nível superior (funções executivas, memória de trabalho, entre outras).

É referida neste estudo a existência de relação entre o **Fator Ambiente** e teorias psicossociais de PHDA que atribuem a causa dessa síndrome às atitudes dos pais (por exemplo, uma deficiente gestão dos comportamentos dos filhos, falta de acompanhamento da criança, conflitos pais-criança) e um ambiente familiar instável.

Ainda em relação aos fatores ambientais, existe um fraco suporte na literatura para teorias causais de PHDA que sejam baseadas inteiramente em explicações sociais ou ambientais. A opinião comumente aceita é a de que os fatores sociais contribuem principalmente para o aumento/agravamento e manutenção de PHDA (Barkley, 1998).

O fator **Ambiente Escolar** sugere que a PHDA pode ser causada por défices cognitivos da criança, atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades de aprendizagem e dificuldade de adaptação ao ambiente escolar e às atividades relacionadas com a escola.

Um outro fator referido, **Problemas psicológicos**, sugere a alta incidência de comorbidade entre PHDA e ansiedade e perturbações de humor e comportamentos; sugere ainda que muitos dos sintomas típicos da PHDA habitualmente ocorrem também em crianças que estão deprimidas e ansiosas. Fica a dúvida se as dificuldades ao nível emocional são causa ou consequência da PHDA.

Outro dado relevante refere-se à atribuição causal da perturbação por parte dos pais.

Os pais de crianças sem PHDA tendem a atribuir mais importância ao fator ambiente familiar como causa da perturbação que os pais de crianças com PHDA.

Estes resultados, segundo o autor, sugerem que os pais de crianças com PHDA poderão ser mais propensos ao stresse emocional, atribuindo causas internas à PHDA (isto é, causas neurológicas e fatores genéticos) e atribuem também menos

responsabilidade ao comportamento dos pais e às características do ambiente doméstico. Isto é consistente com os resultados obtidos em estudos anteriores (por exemplo, Johnston & Freeman, 1997) que relatam que os pais de crianças com PHDA consideram o comportamento dos filhos como sendo internamente determinado.

Ainda não existem relevantes estudos longitudinais que confirmem os dados que mostram que as disfunções do sistema nervoso central são as únicas causas do posterior desenvolvimento de PHDA. Além disso, muitos marcadores comportamentais e psicológicos atualmente utilizados para diagnosticar PHDA não são específicos para esta perturbação.

As diferenças culturais são ainda outra variável a ter em consideração quando se fala de diagnóstico de PHDA, favorecendo percepções distintas de uma mesma situação. Uma criança inserida num ambiente educacional permissivo pode ser avaliada por um examinador mais rígido, sugerindo o diagnóstico de PHDA com mais facilidade. Essa é uma de entre as inúmeras dissonâncias do diagnóstico com a realidade.

A crença a respeito da natureza "orgânica" da PHDA pode levar a uma maior aceitação do uso de medicamentos estimulantes para tratar esta perturbação ou os sintomas típicos da mesma; esta crença tende a potenciar o uso generalizado de medicação, incluindo nas situações em que isso não é o indicado.

Com forte apoio de grupos profissionais, os pais de crianças com PHDA podem, conseqüentemente, estar mais dispostos a aceitar esta abordagem para

a gestão dos comportamentos dos seus filhos do que outras alternativas viáveis, inclusive sugeridas pelos laboratórios que fabricam a medicação (por exemplo, intervenções comportamentais). Por outras palavras, a visão limitada acerca das causas desta perturbação, tende a restringir o tipo de intervenção. Referimos ainda, tendo em consideração os atuais debates na área de sobrediagnóstico (diagnosticar uma perturbação que não é um problema para a pessoa), os perigos de efetuar diagnósticos pouco cuidados, tendo apenas por base relatos dos pais ou professores, ou não tendo em consideração aspetos contextuais ou situacionais da vida da criança, no momento em que surgem os sintomas, o que favorece um aumento das taxas de prescrição para medicação psicostimulante.

Brant e Minayo-Gomez (2008, p. 214) afirmam que “na atualidade parece existir uma tendência de banir o sofrimento do mundo”. As emoções mais negativas e os acontecimentos que as originam, tendem a ser evitados a todo o custo; distração, desorganização, baixa produtividade, frustração, entre outras manifestações da vida quotidiana, são, atualmente e na nossa sociedade, cada vez mais confundidas com doença, e as suas manifestações são consideradas transtornos psicológicos ou psiquiátricos.

Corremos o risco de crianças saudáveis estarem a tomar medicação apenas para obtenção de felicidade e sucesso na escola ou no desporto.

É importante que os profissionais tenham em consideração que as caracte-

rísticas básicas da patologia podem ser observadas em muitas crianças, em várias circunstâncias, sem que se trate necessariamente de PHDA (Benczik, 2000). A diferenciação entre a PHDA e a normalidade constituem um dilema clínico importante responsável por muitos diagnósticos equivocadamente realizados.

O profissional deve estar atento para a possibilidade de que os sintomas sejam fruto de outros quadros clínicos, reação a um fator psicossocial desencadeante, produto de uma situação familiar caótica ou de um sistema de ensino inadequado (Rohde *et al.*, 2004) e, como tal, deveria ter-se em consideração as complexas relações entre os processos subjetivos, sociais, relacionais e culturais, quando se trata de decidir a intervenção terapêutica.

Dias e Hoefler, 2009, sugerem que o diagnóstico é difícil, impreciso e exige cautelosa abordagem multidisciplinar. Intervenções não farmacológicas podem ser efetivas e devem ser tentadas sempre que possível.

Do anterior exposto, assumimos que na PHDA não existe um teste médico fiável para o diagnóstico, não existindo também evidências fortes de que esta síndrome seja exclusivamente determinada por fatores neuroquímicos, nomeadamente pela falta do neurotransmissor dopamina.

Sena e Souza (2008) afirmam, contudo, que existe uma ampla comprovação experimental da participação do sistema dopaminérgico na transmissão hereditária do PHDA, descrita por Swanson *et al.* (2007).

É também desta evidência que surge a cada vez mais frequente justificação para

medicar as crianças que apresentam problemas ao nível comportamental, surgindo o Metilfenidato como substância de primeira linha quando se trata do tratamento da PHDA.

METILFENIDATO

O Metilfenidato tem sido então utilizado como a medicação de eleição para o tratamento da hiperatividade, défice de atenção e impulsividade. É também receitado com frequência para melhorar o rendimento escolar e psicossocial de crianças e adolescentes. Habitualmente, é administrado por longos períodos de tempo de forma a gerir o comportamento das crianças.

Em Portugal, o Metilfenidato existe sob o nome de Ritalina, Concerta ou Rubifen.

O Metilfenidato é um estimulante químico do sistema nervoso central que aumenta a atividade dopaminérgica.

De acordo com a bula da Ritalina, este medicamento destina-se ao tratamento da perturbação de hiperatividade com défice de atenção, a partir dos seis anos, devendo ser utilizado unicamente após serem testados tratamentos que não envolvem medicamentos, tais como aconselhamento e terapia comportamental e que tenham sido insuficientes. A prescrição deve ser efetuada apenas por médicos especialistas em alterações do comportamento e deve ser utilizado como parte de um programa de tratamento que geralmente inclui terapia psicológica, terapia educacional e terapia social. Este documento refere também que o medicamento não deve ser tomado para sempre, devendo a terapêutica

ser interrompida durante pelo menos um ano quando a toma ocorre há doze meses; nas crianças o tratamento deve ser interrompido durante as férias escolares.

Dias e Hoefler, 2009, concluem também que o Metilfenidato deve ser somente utilizado como último recurso em algumas crianças, cujo comportamento permanece impulsivo e com impacto negativo na vida social, escolar e familiar, e quando a terapia não farmacológica não produzir resultados.

Além de serem descritos inúmeros efeitos secundários desta substância, sabe-se que o aumento da Dopamina, além de aumentar de facto os tempos de concentração e atenção, potencia o comportamento agressivo e impulsivo.

Segundo Diniz, 2009, uma eventual resposta positiva com o uso de psicostimulantes não confirma o diagnóstico de PHDA. De facto, crianças consideradas “normais” demonstraram melhoria em desempenho cognitivo e comportamental com o emprego desses fármacos, mas isto não justifica o seu uso com tal finalidade sem um diagnóstico preciso de PHDA.

O mesmo autor refere que a Dopamina diminui o comportamento agressivo em crianças e adolescentes com PHDA, contudo, em pacientes sem esta perturbação, a Dopamina tende a aumentar o comportamento agressivo-impulsivo. Verifica também que o Metilfenidato de longa duração foi eficaz para controlar o comportamento agressivo-impulsivo, enquanto a medicação estava ativa (pela manhã na escola), mas não quando ela já não estava ativa (durante a tarde). A medicação foi parti-

cularmente eficaz para controlar sintomas leves, e observou-se um menor efeito para sintomas agressivos graves.

Inchauspe e Valverde (2014) referem como efeitos adversos a longo prazo um aumento das dificuldades escolares e necessidade de mais apoios nos alunos com PHDA medicados do que nos não medicados. Relativamente à evolução do comportamento, existe alguma controvérsia, contudo existem estudos que mostram que as crianças medicadas a longo prazo estão predispostas a um maior risco de uso de drogas e maior pontuação em escalas de comportamento desafiador.

Os autores referem dados de estudos que dão conta de episódios psicóticos em 7% das crianças medicadas e tendência à manifestação de sintomas bipolares em 11% das crianças medicadas.

Os autores referem ainda que há necessidade de mais estudos, mais adequados, metodologicamente rigorosos e exigentes sobre esta questão.

A situação numa escola do concelho de Alcobaça.

Na análise em curso aos alunos que tomam ou tomaram Metilfenidato numa escola do concelho de Alcobaça, pelo menos treze alunos, numa população de cerca de seiscentos alunos do 3º ciclo, tomam Metilfenidato.

Verificou-se que, em dez destes alunos, os pais relatam problemas ao nível das emoções.

Constatámos ainda que onze dos alunos sujeitos à medicação iniciaram-na entre os seis e os onze anos; apenas um deles fez uma pausa de dois anos; todos

os restantes, quando interrompem a toma, não fazem uma interrupção maior que a duração do período de férias escolares.

Três destes alunos apresentam graves dificuldades no comportamento, com expressões de agressividade intensa; outros três, um comportamento apático com grave inibição da expressão emocional e um apresenta sintomas psicóticos.

Na sua maioria, estes alunos apresentam ainda dificuldades no desempenho académico e fraca motivação para o estudo.

A maioria destes alunos iniciou a toma de medicação por queixas de dificuldades em manterem-se atentos na escola. Nenhum iniciou por queixas de hiperatividade.

Um deles iniciou a medicação exclusivamente por queixas de défice de autoestima.

Para nenhum deles foi solicitada ao psicólogo escolar, em qualquer momento do seu percurso nesta escola, qualquer informação acerca do aluno por parte do médico que medica. Muitas vezes, a informação foi solicitada ao diretor de turma, sob a forma de questionário fechado.

Observamos ainda que, em muitos casos, a medicação foi prescrita apenas pela queixa dos pais relativamente às dificuldades de atenção e concentração ou fracos resultados escolares, não tendo sido respeitadas as *guidelines* de avaliação multidisciplinar sugeridas para esta perturbação.

Verificamos também que não são respeitadas as terapias psicológicas, sociais ou educacionais complementares, nem tão

pouco a interrupção recomendada.

Nas poucas situações em que existe acompanhamento psicológico, as consultas são realizadas em contexto hospitalar com frequência mensal, não sendo efetuada psicoterapia.

Nenhum destes adolescentes foi sujeito a acompanhamento psicoterapêutico, nem foram tentadas abordagens sociais ou familiares antes da prescrição da medicação.

Concluindo, verificamos, na nossa escola, que os adolescentes que tomam Metilfenidato evidenciam quase todos eles sintomas emocionais e/ou comportamentais, alguns de elevada gravidade (ao ponto de necessitarem de outra medicação para inibir os sintomas, talvez causados pela primeira).

Muitos destes alunos mantêm dificuldades acentuadas na aprendizagem, com elevado grau de desmotivação e desinteresse pela realização de tarefas escolares; mantêm ainda um fraco nível de autocritica e responsabilidade relativamente às suas realizações.

Coloca-se-nos então a questão da efetividade custo-benefício da utilização do Metilfenidato nesta faixa etária.

Será que estes alunos, na faixa etária 12-15, já não estão a beneficiar com a toma de Metilfenidato?

Seria mais positivo para o aluno manter algum défice de atenção, mas preservar o autocontrolo e espírito crítico?

O uso de medicação psicostimulante, particularmente o Metilfenidato, ao interferir com a natural competência da criança

para resolver os seus problemas, para se acalmar utilizando os próprios recursos internos, parece estar a impedir que as crianças desenvolvam estas competências fundamentais para a vida em sociedade. Mais tarde, na adolescência, como verificamos com os nossos alunos, deparamo-nos com jovens com graves dificuldades em lidar com frustrações, graves dificuldades na capacidade de refletir tranquilamente sobre os seus atos, graves dificuldades em se colocarem no lugar do outro e muito limitados na capacidade de ir definindo planos e objetivos para a sua vida.

Urge repensar todo o contexto inerente à PHDA e uso de Metilfenidato: desde a capacidade dos pais para saberem ser contentores das angústias das suas crianças em idades precoces, acalmando birras, definindo limites, orientando caminhos, até à consciência e conhecimento do desenvolvimento da criança – aos seis anos, a criança é naturalmente agitada, irrequieta, ativa, e isso é saudável!

É fundamental que os pais tenham a tranquilidade necessária para pensarem e testarem estratégias educativas em contexto familiar, que pensem a criança como um elemento que faz parte da família e cujos comportamentos e atitudes não podem ser vistos distanciados da mesma. É ainda fundamental que os pais comecem a ter tempo para serem efetivamente Pais que educam, mimam, castigam, conversam, ouvem, recompensam, elogiam, cuidam.

No contexto escolar é fundamental que se definam muito melhor os limites das crianças na sala de aula, também com a

tranquilidade necessária reconhecendo as diversas fases do desenvolvimento infantil.

Quanto ao contexto médico, é necessário recusar diagnósticos apressados, à medida da queixa.

Por fim, é fundamental todos nós termos a tranquilidade necessária para perceber que a criança/adolescente vai “crescendo” ao longo do tempo, que a mudança não se faz de um dia para o outro, ao contrário do que do acontece com os efeitos da medicação – com o qual até conseguimos controlar as horas do dia em que a criança está mais calma.

Queremos crianças com botão de ligar pela manhã e desligar ao fim de meia dú-

zia de horas após a toma de medicação? Podemos dar-nos ao luxo de controlar quimicamente precisamente o que dá cor à vida – as emoções e comportamentos?

É tão importante que, todos nós que lidamos com crianças e jovens, tenhamos a consciência de que a vida também é feita de tempo; tempo para observar, refletir, ponderar, agir e, simplesmente, ter tempo para saber esperar pela mudança e aceitar multiplicidade de personalidades, feitos, gestos, comportamentos, sentimentos e emoções que pintam o mundo e a humanidade.

BIBLIOGRAFIA

Dryer, R., Kiernan, M., & Tyson, G. (2006). Implicit theories of the characteristics and causes of attention-deficit hyperactivity disorder held by parents and professionals in the psychological, educational, medical and allied health fields. *Australian Journal Of Psychology*, 58(2), 79-92.

Ferreira Carvalho, Tales Renato, Barros de Melo, Marileme, Brant, Luiz Carlos, EXIGÊNCIAS DE PRODUTIVIDADE NA ESCOLA E NO TRABALHO E O CONSUMO DE METILFENIDATO *Educação & Sociedade* 2014, 35 (Abril-Junio) en:<<http://redalyc.org/articulo.oa?id=87331479014>> ISSN 0101-7330

Inchauspe Aróstegui, José A., Valverde Eizaguirre, Miguel A., Alcance y limitaciones del tratamiento farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños y adolescentes y guías de práctica clínica. Una revisión bibliográfica *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* [en línea] 2014, 34 (Enero-Marzo) en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265030533004>> ISSN 0211-5735

TY - JOURTI - Psicosis desencadenada por metilfenidato en un adolescente con trastorno de déficit de atención e hiperactividad.PY -2014RP - IN FILESP - 175-178T2 - Revista de Neuro-PsiquiatríaVL - 77IS - 3SN - 0034-8597 UR - <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372033987006ER> –

TY - JOURTI - Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: breve revisão teórica no contexto da neuropsicologia infantilPY -2011RP - IN FILESP - 20-24T2 - Revista Neuropsicologia LatinoamericanaVL - 3IS - 3UR - <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542496003ER> –

Uran, P., & Kılıç, B. (2015). Comparison of neuropsychological performances and behavioral patterns of children with attention deficit hyperactivity disorder and severe mood dysregulation. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(1), 21-30.

Vaz, Cícero E., Linck Graeff, Rodrigo, Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)*Psicologia USP* [en línea] 2008, 19 (Julio-Septiembre) : en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123728005>> ISSN 0103-6564

MUSEUS, ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS DIVERTIDAS E CRIATIVAS...

Dalila Santo

Professora de Ensino Básico
Mediadora no Museu do Vinho de Alcobaça

A educação é o processo através do qual se adquirem conhecimentos, valores, normas, costumes e comportamentos, estando presente em todas as nossas ações, sentimentos e atitudes (Campuzano, 2010). Muitas vezes, a educação é entendida como um processo que apenas tem lugar na escola, subestima-se a importância de outros espaços e cenários sociais que são igualmente significativos para a educação de pessoas. Nos museus, por exemplo, trabalha-se num âmbito concreto da educação, a educação informal.

Esta diferencia-se da educação formal devido a vários aspetos: por ser fora do contexto de sala de aula; por ser flexível no que respeita aos seus programas e métodos, sendo um processo aberto e de interação com o meio; e por ir de encontro aos conhecimentos e interesses do seu público. Não há nada com tanto poder de transformação numa sociedade como a educação e o museu é um espaço de educação, uma ferramenta pedagógica (Luciano, 2013). As pessoas visitam estes espaços para se educarem e recrearem, o que se concretiza por meio do serviço educativo. *“É este que os guia e que os prende às coleções através da emoção, do prazer, e da transmissão de uma mensagem. Este serviço é o elo de ligação en-*

tre o objeto e o visitante, é a imagem do museu, é um dos setores com mais importância desta instituição porque estabelece a relação entre o passado e o presente e entre o atual e a memória” (Duarte & Victor, 1996). O serviço educativo tem como missão promover a educação e a aprendizagem nos visitantes, o seu propósito é facilitar a aquisição de conhecimento, comunicando com todo o tipo de públicos, independentemente da sua idade ou grau de conhecimento académico; mediar, tornando as aprendizagens possíveis através de uma linguagem clara e acessível; divulgar conceitos e ideias transmitidos pelos objetos, exposições e até pela própria arquitetura; e suscitar interrogações acerca do mundo que nos rodeia.

Os museus sempre tiveram um claro papel cultural, contudo, eram considerados depósitos de conhecimento, aos quais apenas acedia um público erudito. Atualmente, pretende-se democratizar os museus. A ideia não é apenas apresentar o seu património, mas sim, torná-lo compreensível, descomplicado e disponível através de um trabalho educativo de qualidade, aberto a todos os visitantes (Maceira Ochoa, 2008). As atividades educativas criadas inicialmente pelos museus tinham como propósito servir a comunidade esco-

lar, porém hoje, o seu âmbito de ação é muito mais abrangente, alargou-se à terceira idade, aos grupos com capacidades educativas especiais e à população em geral oriunda de todas as faixas etárias. Esta abrangência no que respeita ao público do serviço educativo deve-se ao desenvolvimento do próprio conceito da função educativa dos museus. *“As concepções educativas têm vindo a ser alteradas no sentido de enfatizar o papel do sujeito nos diferentes tipos de fruição e contemplação. O acesso ao saber, realizado em diferentes espaços de educação (...) já não se faz no seu consumo, mas na sua produção e, deste modo, o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento é visto como uma maneira de apreender os objetos como instauradores de sentido. (...) A aprendizagem significativa leva os sujeitos a trabalharem sobre si próprios, ao mesmo tempo que se relacionam com os objetos, e essa interação desenvolve e transfigura a maneira de perceber e aceder a formas de conhecimento que lhe possibilitem perceber outras realidades. Não se trata apenas de modificar olhares, mas sim (trans)formar os modos de ser e de estar.”* (Gonçalves, 2012). Presentemente, os espaços museológicos são encarados como instrumentos culturais, ferramentas fundamentais na construção de uma sociedade mais culta, informada e capacitada, deste novo conceito resulta, a dinamização, diversificação e extensão da sua oferta educativa/cultural. Na oferta cultural museal pode incluir-se um vasto leque de práticas, atividades e eventos que levam à aquisi-

ção de cultura, tais como visitas guiadas com ou sem animação, recriação de cenas históricas, ateliês e oficinas, sessões de conto, cursos de história local, maletas pedagógicas, seminários, colóquios sobre vários temas, concertos, congressos, espetáculos de teatro e dança, projetos de história ao vivo, conferências, exposições.

A visita ao museu fomenta uma série de habilidades no visitante, desde a expressão oral, a capacidade de observação, compreensão e análise, estimulando a capacidade crítica e a criatividade, até à aquisição de atitudes e valores, como a empatia, o respeito e a tolerância. *“A grande finalidade é incentivar atitudes investigativas e de contemplação ativa, desenvolvendo o prazer de olhar, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento das capacidades de atenção, de análise, de síntese e de reflexão.”* (Gonçalves, 2012).

A conceção dos espaços museológicos mudou, estas instituições começaram a planificar e criar atividades pedagógicas onde é possível educar de forma lúdica, permitindo aos visitantes experimentar, jogar, inventar e assimilar informação, estimulando-lhes a reflexão. *“As sessões nos museus (...) são essencialmente caracterizadas por processos dinâmicos de descoberta, e de atitudes que desenvolvam a familiaridade com as obras, formalizadas através de ações de natureza lúdico-pedagógica. Estas atividades são um meio de proporcionar situações em que os sujeitos sejam protagonistas, e não apenas recetores de informações para interpretar*

e reconhecer obras de arte.” (Gonçalves, 2012). Cada museu, partindo da sua especificidade, e nunca descurando as suas coleções, tem como compromisso suscitar aprendizagem, reforçando determinados conteúdos escolares e, eventualmente, tratando temas de uma forma mais abrangente que em sala de aula. Não se pretende que estas instituições substituam o papel da escola, a ideia é que a escola se aproprie delas para construir conhecimento e, conseqüentemente, ser parte ativa na vida cultural da própria comunidade. Neste sentido, um contacto mais estreito entre a escola e o museu poderá resultar eficazmente na construção de conhecimento, na medida em que a visita a estas instituições culturais poderá colmatar alguma lacuna deixada pela escola (Ferrer, 2011).

Uma visita ao museu é uma aprendizagem para a vida, uma aprendizagem permanente, deve provocar curiosidade no visitante, impelindo-o a perguntas, motivando-o a saber mais a respeito de um objeto e do mundo à sua volta. *“Crianças que não visitem os museus perdem uma valiosa oportunidade de relacionar os conteúdos aprendidos na escola com relíquias e objetos vindos diretamente das fontes históricas. Estes espaços culturais são verdadeiros tesouros de conhecimento e estão muito perto de nós, são máquinas do tempo que nos põem em contacto com o nosso passado e nos ajudam a entender quem somos.”* (Educarchile, 2013). Quando a visita ao museu acontece num contexto escolar, as oportunidades de aprendizagem são ainda maiores, dado

que são uma oportunidade de partilha de curiosidades e saberes. O serviço educativo através de materiais de apoio didático e elementos que respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem, facilitam a construção de conhecimento de uma forma mais completa.

Outra finalidade pertinente destas instituições culturais é a promoção de uma consciência cultural que se concretiza através da exploração de temas como a recuperação e conservação de raízes culturais, de tradições e saberes, assim se potencia a construção de uma memória coletiva e se reforça a importância do património. *“Todos os bens patrimoniais são objeto de estudo que mobilizam saberes, proporcionam informação e conhecimento geral para além deles próprios. Ao mesmo tempo, são valiosos instrumentos processuais que permitem que o processo ensino/aprendizagem seja estimulado pela emoção de construir o conhecimento, mediante o desenvolvimento de competências cognitivas, a partir da participação ativa. O conhecimento do património comporta (...) uma valorização das sociedades do passado por parte da sociedade atual. Conhecer, valorizar e respeitar o património implica também uma educação de valores. O conhecimento do património não constitui um fim em si mesmo, poderá ser um meio de trabalhar/desenvolver as relações sociais. É, neste aspeto, onde é necessária a didática do património, para fazê-lo compreensível, dar-lhe sentido e aproveitar o seu potencial educativo.”* (Cervantes, 2003).

Correntemente, existe a ideia de que o museu como um espaço decrépito, silencioso e cheio de pó, urge abolir a triste ideia de que a visita a estas instituições “é uma seca”. Nesse sentido, o papel dos técnicos da instituição comporta uma importância vital, são eles os responsáveis por cativar e sensibilizar os mais jovens, aguçando-lhes o interesse pelo património, despertando-lhes a curiosidade, desmistificando, mediando, tornando mais fáceis as aprendizagens e criando uma nova conceção de museu, espaço de aprendizagens divertidas. É imprescindível fomentar nas crianças o potencial para a procura do saber e o gosto pela relação com espaços culturais. Assim sendo, torna-se necessário apresentar aos mais novos o seu património local, para que o possam admirar, querer descobrir, apaixonar-se por ele, sentir orgulho pela história da sua comunidade e vontade de fazer parte dela, apropriando-se da sua história, tradições e lendas, tornando-as também suas. O concelho de Alcobaça tem um enorme potencial patrimonial, tanto natural e paisagístico, como histórico e cultural. A riqueza do concelho está na diversidade que nele se pode encontrar, desde praias, matas, pinhais, lagoas, do mar à Serra dos Candeeiros, paisagens detentoras de aspetos de fauna e flora interessantes e peculiares, merecedores de serem divulgados. Culminando com a grandeza histórica conservada pelo Mosteiro de Alcobaça, o Convento de Coz e os seus vários espaços museológicos, dos quais sobressai o Museu do Vinho, digno de destaque, por

ser um museu de cariz nacional, portador do mais completo espólio vitivinícola do país e por ter um serviço educativo disponível e aberto a todos os públicos que com ele queiram interagir. Tendo Alcobaça um valor natural, histórico e cultural desta dimensão, torna-se pertinente que este seja devidamente conhecido, estimado e admirado, para tal, todos o seu património deveria ser trabalhado como um todo, dando origem a diferentes roteiros de divulgação da identidade regional. Associados a estes, e devidamente contextualizados, facilmente seriam também trabalhados conhecimentos curriculares de interesse escolar, desdobrados em serviços educativos disponíveis para a aprendizagem. Seria interessante articular diferentes saberes do património do concelho, esmiuçá-los, torná-los acessíveis, moldá-los de forma a que se complementassem e aportassem uma oferta educativa consistente, útil às escolas, que fomentasse conhecimento e contribuísse para a formação de uma identidade local, apelando à consciência para a preservação do nosso património, sendo que é ele que nos define e nos torna únicos. Uma maior e melhor divulgação do património, através de uma programação de qualidade do serviço educativo, poderia consistir numa excelente forma de aproximar a comunidade da sua herança cultural, levando-a a “pensar”, “respirar” e “consumir” mais cultura (Teixeira, 2010). “*A cultura qualifica e capacita o ser humano.*” (Correia, 2013).

Bibliografia:

- Campuzano, S. (2010). La educación en los museos a través de las nuevas tecnologías. Madrid.
- Cervantes, M. (2003). Museos. Espacios de cultura, espacios de aprendizaje, Los. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,9(36), 55-61.
- Correia, C. (2013). Cultura e Investimento Público. Obtido de AGEAL: Associação de Gestores Culturais do Algarve: <http://www.agecal.pt/artigos/cristina-correia.pdf>
- Duarte, A., & Victor, I. (1996). Os serviços educativos e as atividades de extensão cultural nos museus. O caso dos museus municipais de Setúbal. Cadernos de Sociomuseologia, 8(8).
- Educarchile. (2013). Artículo: Una visita a un museo es un aprendizaje para la vida. Obtido de educarchile:<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206195#>
- Ferrer, C. (2011). Los museos como herramientas de transformación social del territorio. El caso del Museo de Antioquia, Medellín, Colombia.documento electrónico disponible en [<http://www.uv.es/museos/material/Jaramillo.pdf>], consultado en noviembre de.
- Gonçalves, R. (Abril de 2012). Mostra Bibliográfica Sobre a Função Educativa dos Museus. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Luciano, V. B. M. (2013). Património, educação e cidadania-projecto de serviço educativo na Casa dos Patudos Museu de Alpiarça (Doctoral dissertation).
- Maceira Ochoa, L. (2008). Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas. Decisio. Saberes para la Educación de Adultos,20.
- Teixeira, M. (Abril de 2010). A conservação do Património Cultural. Obtido de AGEAL: Associação de Gestores Culturais do Algarve: <http://www.agecal.pt/artigos/manuela-teixeira.pdf>
- CIMVA (2013). "Museu do Vinho de Alcobça. Memoria Descritiva: Esboço de Programação / Ante-visão - Plano de Gestão". Comissão Instaladora do Museu do Vinho de Alcobça. 4 Março de 2013.
- Custódio, J. (1993). "Salvaguarda do património – antecedentes históricos. De Alexandre Herculano à Carta de Veneza (1837- 1964) ".Dar Futuro ao Passado, Lisboa, IPPC: 34-71.
- Guerreiro, A. (2015). "Museologia alcobacense (I): antecedentes, pioneirismo e anomia". Cadernos de Estudos Leirienses, n.º 4, Leiria, Textiverso: 105-120.
- Guerreiro, A. (2014). "O Valor da Autenticidade Patrimonial: A Variante Turística de Alcobça". Cadernos ECB. Revista Científico-Pedagógica do Externato Cooperativo da Benedita. Benedita. ECB. pp. 55 - 60.
- Maduro, A. V. (2011). Cister em Alcobça. Território, Economia e Sociedade (séculos XVIII-XX), (série: Tempos e Lugares 2), ISMAI, Porto.
- Maduro, A. V., Guerreiro, A., Oliveira, A. (2015). O turismo industrial como potenciador do desenvolvimento local – estudo de caso do Museu do Vinho de Alcobça em Portugal. Pasos - Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, vol.13, nº5: 1129-1143.

COACHING EM CONTEXTO ESCOLAR

Graça Silva

Professora de Filosofia no ECB

“Conhece-te a ti mesmo”

Sócrates

“E, em verdade, não é um mandamento para hoje ou amanhã, o de aprender a amar-se a si mesmo. Ao contrário, de todas as artes, é a mais subtil, a mais auspiciosa, a última e mais paciente.”

Friedrich Nietzsche

O *Coaching* é uma “filosofia prática” aplicada transversalmente à vida humana nas suas múltiplas dimensões. De inspiração socrática, corresponde a uma mudança de paradigma que podemos designar como Ecologia do Eu. Uma das razões está no facto de todo o *Coaching* ser, em primeiro lugar, *autocoaching*, a outra, na sua origem transdisciplinar. A sua matriz encontra-se na Filosofia, mas também em áreas científicas como a Psicologia, a Biologia, as Neurociências, a Programação Neurolinguística entre outras. Confiantes na possibilidade de nos mudarmos a nós próprios, refletindo, alargando a nossa zona de conforto, abrindo-nos positiva e ativamente ao nosso desenvolvimento pessoal, como base para o desenvolvimento transpessoal, numa perspetiva ecológica de reciclarmos e aperfeiçoarmos os nossos pensamentos e ações racionais, trazendo à consciência os irracionais,

sempre alicerçados e focados no presente, o que designamos por *Mindfulness*.

Conscientes do fluir da vida e da possibilidade de moldarmos a nossa essência, centramo-nos no autoconhecimento e no aperfeiçoamento atento e constante.

Como se põe em prática? Porque radica no Eu subjetivo, existencial, no ser aí, concreto, em mutação permanente, toda a resposta é incompleta apenas podendo aspirar ao aperfeiçoamento existencial não à Verdade ontológica. A verdade será sempre parcial, ainda que objetiva, mas essa objetividade, no que concerne ao ser humano, nunca pode perder de vista o ser humano individual. Entendido desta forma, o *Coaching* recupera a “riqueza” subjetiva e individual que a lógica objetiva tende a ignorar.

Em primeiro lugar, há que saber escutar-se para saber escutar, há que aprender a reconhecer e trazer à consciência, a

partilhar as emoções e sentimentos numa atenção constante à linguagem, às palavras utilizadas, antes mesmo de qualquer reflexão, para compreender a sua raiz, a sua origem. Após reflexão, podemos perceber o que está em causa, o que precisa ser mudado e o que precisa de ser reforçado. É este autoconhecimento dos processos de autossabotagem mental origem da rigidez de pensamento e vitimização que se reflete na nossa linguagem e ações individuais, que nos possibilitará ser facilitadores dessa prática de autoconhecimento em nós e nos nossos alunos.

Em segundo lugar, há que aprender a treinar em nós a escuta ativa para podermos mudar a nossa linguagem, tornando-a mais afirmativa, com convicção, de modo a progredirmos para níveis cada vez mais elevados de consciência e ajudarmos outros a fazê-lo. Por exemplo, “eu escolho o lado positivo da vida” em vez de “eu vou tentar escolher...”.

Qual o meu ponto de partida? Quem sou? Quais são os meus valores? Como os hierarquizo? Quais são as minhas crenças e desejos? O que quero ser? ... Ao provermos respostas a estas questões, trazemos à consciência o que era inconsciente ou permanecia latente – crenças, padrões mentais, que tanto podem ser potenciadores como limitadores; podemos hierarquiza-los, melhorá-los ou eliminá-los. Compreendendo as nossas raízes, estaremos aptos a desenhar objetivos e metas, para desenvolvermos e ajudarmos a desenvolver, todo o nosso potencial, construindo a nossa felicidade.

A nossa vontade, o querer é a ferramenta central. Sem nos subvalorizarmos ou sobrevalorizarmos, devemos perguntar-nos o que podemos fazer, a partir do que somos no momento, traçando objetivos realistas numa caminhada sem fim. É este o verdadeiro significado de “não há limites”. Há caminhos, mais longos ou mais curtos, para chegar onde queremos. A energia deve ser centrada no processo, sempre no presente, afirmando-se numa linguagem proativa, criando a base de segurança, sem a qual o desânimo perante desafios demasiado elevados pode instalar-se. Todos os problemas devem ser encarados como desafios e, como qualquer desafio, com diferentes possibilidades de superação. Devemos identificar pelo menos três possibilidades a fim de não ficarmos presos num dilema e possamos ter verdadeiro livre arbítrio. Esta prática é a afirmação da liberdade uma vez que nos permite moldar o que nos determina e condiciona, criando novos cursos de ação.

Há pressupostos positivos a ter em conta, o principal é a não existência de fracasso, havendo apenas diferentes níveis de consciência. Todo o comportamento tem um propósito, uma intenção, ainda que possa ser pouco clara, em geral esta é positiva. Temos de acreditar que cada um está a fazer o seu melhor, a partir do que sabe naquele momento e que pode sempre melhorar. Cada um de nós tem os recursos, ou pode criá-los para aperfeiçoar a sua realidade. Por isso, ninguém é vítima ou culpado, cada um é responsável pela realidade que cria a partir dos seus

níveis de consciência. Nunca há apenas uma opção, essa é uma ideia que resulta das nossas crenças limitadoras. Quando há um conflito, há que dar tempo, há que escutar-nos ativamente. Se sofrermos uma agressão, de qualquer tipo, temos de perceber que não é um ataque pessoal, os sentimentos são criados por quem os sente, só quem os sente, os pode mudar.

De que técnicas dispomos para procedermos à nossa reprogramação positiva livre? A dialética conhecimento-ação. Semear pensamentos e emoções positivas continuamente, conhecer os contextos emocionais, desconstruir e desconstruir..., emoções, sentimentos, razões, para perceber as ações. É um processo muito emocional e sofrido, mas necessário, para podermos enfrentar os nossos medos, para impedirmos que estes assumam o comando da nossa vida, ameaçando a nossa segurança e nos levem a perder o controlo. O diálogo socrático é uma ajuda preciosa, na procura da objetividade e da racionalidade. Tudo o que observamos nos outros existe também em nós, em diferentes graus, ou permanece latente em nós. Todos somos duais no sentido em que a nossa condição nem sempre se expressa adequadamente. A observação permanente, sem julgamentos, permite a aceitação de nós próprios e dos outros que é a base da autoconfiança e do amor de si.

Onde devemos manter o foco da nossa atenção permanente? Na ideia de que tudo o que alimentamos cresce e toda a possibilidade de mudança reside em nós,

nas ideias e sentimentos que alimentamos e que se manifestam nas nossas ações. Conscientes de que os avanços e recuos fazem parte do processo, temos de realinhar permanentemente: pensamento-comunicação-ação. Respeitar as nossas forças racionais e irracionais para gentilmente aceitarmos e mudarmos o que puder ser mudado.

Quais as competências ou virtudes que devemos cultivar para aspirarmos a ser professores *coaching*? Sabendo que é um processo inacabado, há competências como a empatia - procurar pensar como o outro pensa, sentir como o outro sente, vivenciar como o outro vivência, no esforço e no desejo de verdadeira conexão com o outro, de verdadeira união no Ser, diferente da simpatia que é gostar das qualidades do outro, podemos ser empáticos, sem sentirmos simpatia. Outra competência fundamental é a resiliência. Ser resiliente – ter a capacidade de aprender e recuperar de situações de crise, mantendo a mente flexível e o pensamento otimista, com metas claras, tendo presente que tudo passa; ser bom comunicador, em suma, desenvolver a inteligência emocional.

A vida é um desafio, com desafios constantes que têm de ser corajosamente enfrentados para construirmos e ajudarmos a construir as soluções.

Aplicação a um caso prático

O João (nome fictício) é um aluno de Ciências e Humanidades que não gosta

de ler nem de escrever. Tem classificação negativa no primeiro período. Está bem integrado na turma, é popular, o que faz os outros alunos rirem quando o João sublinha que não gosta de ler nem de escrever.

Num ambiente calmo, conversamos com o aluno procurando perceber se ele gosta do curso e se é mesmo a área pretendida. Se a resposta for sim, ajudamo-lo a identificar o problema – dificuldade em desenvolver ideias de uma forma sustentada por argumentos.

Realçamos a sua intervenção criativa embora espontânea, durante a aula. Estabelecemos objetivos focados na virtude oposta – escrever um ensaio filosófico. Ajudamo-lo a escolher um problema filosófico com o qual se identifique e ajudamo-lo a compreender onde pode encontrar informação. Ajudamo-lo a criar um plano com várias metas, por exemplo, em cada semana o aluno pode pesquisar e redigir um argumento ou contra-argumento, curto (5/6) linhas, ou pesquisar um *cartoon* que ilustre um argumento ou contra-argumento, que posteriormente será passado a escrita ou usar a letra de uma das suas

canções favoritas e procurar nela os argumentos de que precisa.

Estabelecemos um plano, o dia em que é melhor fazer a atividade que o aluno escolheu. Verificamos todas as semanas o progresso e para obtermos *feedback*, corrigindo e realçando os pontos fortes a serem desenvolvidos. Ao fim de um mês, pedimos ao aluno para juntar todo o texto de modo a fazer sentido. Pedimos para o aluno ler o texto em voz alta e avaliar o seu trabalho, afirmando as qualidades e reforçando a autoestima. O texto final, se tiver qualidade, poderá ser publicado no jornal da escola ou no blogue de filosofia.

O *Coaching* é assim uma filosofia prática humanista cujo método dialético respeita a pessoa concreta - professor e aluno, ajudando-os a encontrar soluções para os múltiplos desafios da vida, não apenas escolares, de uma forma realista e positiva. Esta é uma atitude fundamental para desenvolvermos todas as nossas potencialidades, para virmos a Ser tudo o que pudermos Ser.

A MINHA OPORTUNIDADE DE CONHECER GONÇALO VIEIRA

RELATÓRIO DE CAMPO

Helena Guerra

Professora de Geografia do Externato Cooperativo da Benedita

Novas tecnologias para o estudo da geografia física das montanhas.

Curso e estágio de campo na serra da Estrela

28 a 30 de julho de 2015

Resumo

No quadro do projeto 3DANTÁRTIDA - Monitorização 3D de terrenos com permafrost da Antártida, e com o apoio da Agência Ciência Viva, organizaremos de 28 a 30 de Julho de 2015 um curso de campo que visa a utilização de novas tecnologias de deteção remota para a cartografia de ambientes de montanha. O curso dirigido a estudantes do 11º e 12º ano do ensino secundário, integrados no projeto Nós Propomos, alia uma componente teórica sobre a dinâmica dos ambientes de montanha, a uma componente prática de campo de análise da paisagem em que os participantes utilizarão novas tecnologias para cartografia, usando veículos autónomos não-tripulados (*drones*) e uma componente de análise das imagens obtidas, em plataformas SIG. Esta atividade será dinamizada pelo Grupo Polar da Universidade de Lisboa e coordenada pelo Professores Gonçalo Vieira e Carla Mora, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território”

Informações sobre o projeto 3dAntártida em <http://www.facebook.com/3dantartida>

Informações sobre o projeto Nós Propomos em <https://www.facebook.com/nospropomos?fref=ts>

Em julho de 2015, dias 28 29 e 30, tive a oportunidade única de conhecer o professor Gonçalo Vieira num curso estágio que premiou os alunos do *Nós Propomos* que escreveram sobre o seu interesse em conhecer a Serra da Estrela, prémio oferecido pelo projeto 3d Antártida.

Desde que começou o *Nós Propomos*

que há uma ponte entre o Externato Cooperativo da Benedita, que participou logo no primeiro ano, e o IGOT, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, e nesta ponte o “engenheiro” é o professor Sérgio Claudino que permitiu que eu me candidatasse também ao estágio na Serra da Estrela, o que se concretizou e a quem

estou muito agradecida.

O Professor Gonçalo Vieira, geógrafo do IGOT, já esteve no Externato Cooperativo da Benedita a convite da investigadora Patrícia Azinhaga a propósito do projeto Latitude 60.

No primeiro dia de estágio, o Professor Gonçalo Vieira fez o enquadramento geral da Cordilheira Central, da paisagem granítica, da erosão da rocha granítica pelos glaciares e pela erosão química que dá origem à forma de blocos, muito interessantes, que são parte da paisagem e despertam nas nossas mentes vontade de os classificar nos vários objetos e pessoas que fazem parte do nosso quotidiano.

“O enquadramento físico dá suporte à ocupação humana”. Esta frase, utilizada pelo Professor, faz-me recuar a 1981, ano em que iniciei o curso de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, numa altura em que o vocabulário geográfico havia de ser cuidadoso para não haver conotações com o possibilismo, que estava fora de moda e em que a Nova Geografia se impunha de uma forma que conotei com pouca humanização.

Ao escrever sobre este assunto pensei no porquê:

Iniciado o ano letivo, houve um aluno que me perguntou quem era o Homem da foto do manual e eu disse “Orlando Ribeiro” e logo rematei que era um grande geógrafo para mim (não o conheci como meu professor) e talvez fosse este diálogo entre mim e um aluno do sétimo ano que despertou em mim a vontade de escrever sobre o que senti em 1981, mas muito

mais a vontade de escrever sobre o estágio na Serra da Estrela.

Mais explicações: na minha cabeça, recuo no tempo, volto ao presente, volto à serra e ao estágio de campo. Não é que dei comigo a comparar Gonçalo Vieira com Orlando Ribeiro.

No segundo dia do estágio brilhou o *drone*. O Professor explicou pormenorizadamente as características do objeto voador nos seus aspetos técnicos, programação e aspetos relevantes que me seduziram e fiquei convencida do que pode fazer um pequeno objeto na observação e registo direto na investigação geográfica. Quando



Gonçalo Vieira a fotografar a paisagem granítica da Serra da Estrela

na sessão de trabalho, à noite, o Professor apresentou as fotografias captadas fiquei seduzida pelo pequeno objeto. É de referir que, para quem não conhece, o *drone* tem incorporado bússola, barómetro, sonda, sensor ótico aparelhos que usados deste modo dão resultados surpreendentes.

Nunca vou esquecer a magia do lançamento do *drone* nas Salgadeiras e da forma atenta com que olhei para o *drone* e para o Professor que tinha o tablet para comunicar com o mesmo. Também me lembro do episódio da preparação rápida da descida do *drone* porque uma águia o confundiu com outra águia.

Recordo ainda as explicações do professor sobre a investigação que está a ser feita desde 2012, D(GPS) sobre soliflução. O estágio permitiu aos participantes colaborar nas medições topográficas no Vale da Loriga.

No dia 30 de junho, o grupo atravessou a pé da Lagoa Comprida até ao Vale do Rossim, passando pelo vale do Conde, percurso aproximadamente de 10 km. Esta caminhada foi das mais humanizadas que já fiz e explico porquê: O Professor transportou às costas a caixa com o *drone* lá dentro porque era demasiado precioso para o deixar ao descuido de alguém no autocarro que nos iria buscar, que não valorizaria o seu elevado custo. Afirmo isto porque o Professor explicou que o *drone* foi adquirido com o contributo de muitas pessoas e porque quero referir a grandeza de alguém que com sacrifício físico transporta um grande volume e peso às costas e nem por isso deixa de fotografar,

explicar, conversar, sorrir e perguntar se estávamos bem, a nós que só nos tínhamos que transportar a nós próprios. Nós, do qual fiz parte, numa oportunidade única de estar com alguém que já esteve várias vezes na Antártida, o Professor Gonçalo Vieira é um especialista em áreas geladas e volto a repetir-me, mas o Professor já esteve várias vezes na Antártida a fazer investigação em temas importantíssimos para a sobrevivência humana num planeta com um clima alteradíssimo.

Depois deste estágio, comentei com amigos que só alguém com o perfil humano, reforço o humano, como Gonçalo Vieira pode liderar um projeto como o PRO-POLAR.

Um homem caminha com a caixa pesada do *drone*, às costas, sem limite, para este Homem não há limites físicos?

À despedida quando o entusiasmo dos jovens referia o sonho de ir à Antártida afirmei: Professor não pretendo ir à Antártida, mas se for ao Gerês, convide-me para um novo estágio em ambiente de Serra.

Fico à espera de uma nova oportunidade de aprender com Gonçalo Vieira.

Aprender é sempre uma boa oportunidade!

O OUTRO LADO DO ESPELHO: MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM AS EXIGÊNCIAS PEDAGÓGICAS

UMA REFLEXÃO POSSÍVEL

Paula Cristina Ferreira

Professora de Português e de Apoio Especializado à Dislexia do Externato Cooperativo da Benedita

Professora Adjunta Convidada na ESECS no Instituto Politécnico de Leiria

Membro do Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação(NIDE)

Instituto Politécnico de Leiria

A PROPÓSITO

Genericamente, todos assistimos a mudanças sociais, graves e até radicais, mas também impulsionadoras de novas atuações, de alterações de mentalidade, novas formas de ver e estar no mundo.

O professor, quotidianamente, assiste e vive situações difíceis na escola, as decisões ministeriais sucedem-se em cadadupa, as exigências escolares preenchem-lhe os dias, a desatenção e desconcentração dos alunos é já de *per se* desmotivante. Nesta azáfama, o professor prepara as suas aulas e não resultam, as classificações negativas proliferam como cogumelos, o desespero e a desmotivação instalam-se, o *magister dixit* perdeu a validade. Porém, um professor é ser hu-

mano resistente a estas intempéries, pode vergar perante a dificuldade mas vai reagir pois deve também acreditar que o seu trabalho é, entre muitas outras tarefas, *informar*, ensinando; é *enformar*, moldando e desenvolvendo; é *reformatar*, corrigindo e construindo pessoas. Efetivamente, na preparação do seu dia a dia profissional, o professor busca a melhor *forma* de dar *forma* à *forma* dos seus alunos, (e perdoem-me a brincadeira de base morfológica), procura a concetualização, a composição, a instrução, a educação da criança e do jovem.

Como se pode pensar, o propósito deste texto é partilhar algumas reflexões, enquanto professora, o que poderá conduzir a autorreflexões dos professores leitores.

OS NORMATIVOS ESTRUTURANTES

Reparem na produção de documentos ao longo de todo o séc. XX. Notem a riqueza, o avanço do mundo relativamente ao respeito pelo indivíduo pelos seus interesses, pelas suas capacidades e potencialidades.

A título internacional, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) consideram que toda a criança, com as suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, exige um sistema de educação gratuito, estruturado e equitativo tendo em vista a diversidade dessas características e necessidades.

A título nacional, considerámos para a nossa reflexão apenas três documentos, o primeiro por ser um dos alicerces legislativos, os segundos por constituírem as mais recentes atualizações em matéria de ensino, avaliação e educação. Assim a Lei de Bases do Sistema Educativo, revista em 2015, o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril e o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril de 2016.

Da Lei de Bases do Sistema Educativo, destacam-se dois artigos: o artigo 3.º, alínea d), que considera o “direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” e o ar-

tigo 7.º, que preconiza “formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” e “a criação de condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”, nas suas alíneas a) e o) respetivamente.

Com a leitura analítica do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, fica claro que se defende a “efetiva melhoria das aprendizagens para a criação de oportunidades de sucesso escolar para todos” e que a tutela pretende “potenciar o trabalho junto de cada aluno”. Por sua vez, o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril de 2016, destaca, de modo significativo, a necessidade da “melhoria da qualidade das aprendizagens”, reforçando no artigo 6.º, alínea a), a importância da adoção “medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos” e, na alínea c), o ajuste “das práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo”. O mesmo documento, no artigo 32.º, refere que “a escola deve adotar medidas de promoção do sucesso educativo,(...) em planos adequados às características específicas dos alunos”. Os documentos de 2016 põem claramente a tónica na avaliação e atuação pedagógica decorrente dessa avaliação. Em boa verdade, se percebe que é necessário medir para bem gerir.

Deste modo, os documentos referidos, que distam entre si em cerca de 70 anos, merecem a nossa atenção pois consideram três conceitos basilares de suma importância, porque se mantêm e estruturam, de alguma forma, a atuação normativa atual. São eles: *características, capacidades e potencialidades*. De facto, pede-se ao professor e às escolas que sejam criadas condições para atender à diferença entre os sujeitos aprendentes.

No terreno, constata-se o óbvio, o professor é apenas um indivíduo, os alunos são entre 25 e 30, genericamente. Como chegar à diferença dos alunos e entre alunos? Como e que medidas poderão contribuir para a promoção do sucesso educativo?

O OUTRO LADO DO ESPELHO

Dizem-nos estudos recentes (Heacox, 2006; Barata, 2010; *Index for Inclusion*, 2016) que um dos caminhos é o do trabalho colaborativo, outro caminho possível é o da diferenciação pedagógica, o que equivale a afirmar que a alteração necessária é a da atuação do professor. Deve o professor ser “menos expositivo” e “mais mediador”, “mais pró-ativo”, deve o professor programar as suas aulas em função dos alunos e não em função da turma ou em função dos seus gostos e hábitos; deve o professor ponderar qual a melhor estratégia para aqueles alunos para que adquiram um determinado conceito/raciocínio. A grande exigência que se impõe ao professor é a de se descentrar de si,

da sua exposição e nortear as atividades/tarefas adequadas, e de outro modo, que promovam a aquisição do conhecimento do aluno. Tal como refere Barata (2010), o que se exige ao professor na atualidade é uma mudança, quase radical da sua atuação, o que implica naturalmente um acréscimo de trabalho.

Neste sentido, como atesta Roldão (2009), o professor deve ser “duplamente transitivo”, i.e. considerar a sua ação de ensinar e a ação de aprender do aluno, nunca deve descurar estas duas dimensões, se o conceito a veicular é importante não é menos a estratégia para o ensinar. Em boa verdade, não nos podemos esquecer que a palavra “Estratégia” tem origem no mundo grego, na função militar “estratego”, pessoa que tinha a cargo a organização militar. Efetivamente, uma estratégia do ponto de vista pedagógico é nada mais do que estruturar uma série de atividades e tarefas com vista a um fim, a aquisição e/ou análise de determinado conceito/conteúdo programático.

Clarificando, o que se pretende, segundo a investigação, segundo os normativos legais, segundo as diretrizes escolares é que o sucesso educativo aconteça, que se pratique a diferenciação pedagógica, que se atenuem as desigualdades, que se procure a equidade e que todos os alunos revelem e otimizem as suas capacidades através do trabalho do par professor-aluno.

No nosso entender, é chegado o momento do professor, em prol do processo de aprendizagem, trabalhar de modo

diferente considerando os seus alunos e o seu perfil de aprendizagem, e de modo mais colaborativo. Desta forma, segundo Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica desenvolve-se a nível do conteúdo, do processo e do produto o que poderá promover grandemente o sucesso escolar.

Neste sentido, devem as escolas apetrechar-se de meios tecnológicos e outros que permitam uma maior diversidade de implementação de estratégias, devem as escolas criar condições para os professores poderem trabalhar de modo colaborativo, devem as escolas apelar, exigindo, uma maior responsabilização das famílias no sentido de se valorizar o saber e o conhecimento.

MUDAM-SE OS TEMPOS...

Em jeito de conclusão, os tempos mudaram, as escolas refletem as crises (sociais, económicas, de valores...) e o que se exige hoje é não só uma atualização contante, porque o saber está em constante evolução, mas também uma capacidade de articular o saber com o processo de aprendizagem.

Considerando que os alunos mudaram, deixaram de ser tão recetivos, tão passivos, passaram a ser mais ávidos de dinâmicas, com pouca recetividade para ouvir, focando-se no valor do que é imediato, a estratégia adequada não é generalizável a todas as turmas. O professor deve conseguir flexibilizar o modo como leciona e de acordo com as necessidades dos alunos.

Nos dias de hoje, a sua atuação peda-

gógica deverá centrar-se não só no conteúdo programático a lecionar mas do processo para o adquirir.

Podemos, neste contexto, relembra Montaigne (há cerca de 400 anos) que nos dizia que a experimentação e a ação são estruturas basilares do verdadeiro conhecimento. E podemos também recordar Pitágoras (há cerca de 2000 anos) que afirmava “ouve e tornar-te-ás sábio”... ou seja o que se pede ao professor é uma atuação hábil, concertada entre a exposição e a experimentação, sendo que a experiência pode e deve adequar-se aos “experimentadores”.

BIBLIOGRAFIA

- Barata, C.. (2010). *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Crahay, M.. (2007). Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?. In, Faculdade de Psicologia da Educação da Universidades de Genebra e de Liege *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130.
- Declaração de Salamanca (1994). Consultado a 28 de abril de 2016. Em <http://www.dge.mec.pt/>.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem. (1948). Consultado a 28 de abril de 2016. Em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/>.
- Elias, F.. (2008), *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*; Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Heacox, D. .(2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Index for Inclusion (2016). Centre for Studies on Inclusive Education supporting inclusion, challenging exclusion. Consultado a 5 de fevereiro de 2016. Em <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Lei de bases do sistema educativo Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Consultado a 28 de abril de 2016. Em <http://www.dge.mec.pt/>.
- Martins, A.. (2011). *Adequação de estratégias de ensino aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Roldão, M.C. (2009) *Concepção Estratégica de Ensinar e Estratégias de Ensino*. In, *Estratégias de Ensino- o saber e o agir do professor*, pp 55-67.
- Roldão, M.. (2009), *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*; Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

A PROPÓSITO DA IDEOLOGIA DO GÊNERO

Sérgio Costa

Professor de E.M.R.C. do Externato Cooperativo da Benedita

Os bispos portugueses publicaram uma Carta Pastoral sobre a ideologia de gênero, para desconstruir alguns erros desta visão sobre a vivência da sexualidade humana. Neste texto editado em novembro de 2013 podemos ler: A ideologia do gênero (...) nega que a diferença sexual inscrita no corpo possa ser identificativa da pessoa. (...) Partindo da célebre frase de Simone de Beauvoir, «uma mulher não nasce mulher, torna-se mulher», a ideologia do gênero considera que somos homens ou mulheres não na base da dimensão biológica em que nascemos, mas nos tornamos tais de acordo com o processo de socialização (da interiorização dos comportamentos, funções e papéis que a sociedade e cultura nos distribui). Papéis que, para estas teorias, são injustos e artificiais. Por conseguinte, o gênero deve sobrepor-se ao sexo e a cultura deve impor-se à natureza”.

A atualidade e a gravidade deste tema fizeram o Papa Francisco referir-se a ele na sua audiência das quartas-feiras, no passado 5 de abril de 2015: “a chamada

“ideologia do gênero”, e a eliminação de diferenças entre sexos que esta propõe “é um passo para trás” já que “eliminar a diferença (de sexo) é o problema e não a solução”. O papa defendeu que “a diferença entre eles (homem e mulher) não é para competir ou para dominar, mas para que se dê essa reciprocidade necessária para a comunhão”. Mas também acrescenta: “Temos que fazer muito mais a favor da mulher. Não só para que seja mais reconhecida, mas para que sua voz tenha um peso real, uma autoridade efetiva na sociedade e na Igreja”.

Este é, sem dúvida, um tema atual e pertinente, o qual foi motivo de discussão, no âmbito do Projeto de Educação Sexual em meio escolar, nas aulas de Educação Moral e Religiosa Católica, bem como com a comunidade escolar em geral, sempre que, enquanto professor de EMRC, me pareceu importante.

CARTA PASTORAL DA CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA

Difunde-se cada vez mais a chamada ideologia do género ou *gender*. Porém, nem todas as pessoas disso se apercebem e muitos desconhecem o seu alcance social e cultural, que já foi qualificado como verdadeira revolução antropológica. Não se trata apenas de uma simples moda intelectual. Diz respeito antes a um movimento cultural com reflexos na compreensão da família, na esfera política e legislativa, no ensino, na comunicação social e na própria linguagem corrente.

Mas a ideologia do género contrasta frontalmente com o acervo civilizacional já adquirido. Como tal, opõe-se radicalmente à visão bíblica e cristã da pessoa e da sexualidade humanas. Com o intuito de esclarecer as diferenças entre estas duas visões surge este documento. Move-nos o desejo de apresentar a visão mais sólida e mais fundante da pessoa, milenarmente descoberta, valorizada e seguida, e para a qual o humanismo cristão muito contribuiu. Acreditamos que este mesmo humanismo, atualmente, é chamado a dar contributo válido na redescoberta da profundidade e beleza de uma sexualidade humana corretamente entendida.

Trata-se da defesa de um modelo de sexualidade e de família que a sabedoria e a história, não obstante as mutações culturais, nos diferentes contextos sociais e geográficos, consideram apto para exprimir a natureza humana.

1. A pessoa humana, espírito encarnado

Antes de mais, gostaríamos de deixar bem claro que, para o humanismo cristão, não há lugar a dualismos: o desprezo do corpo em nome do espírito ou vice-versa. O corpo sexuado, como todas as criaturas do nosso Deus, é produto bom de um Deus bom e amoroso. Uma segunda verdade a considerar na visão cristã da sexualidade é a da pessoa humana como espírito encarnado e, por isso, sexuado: a diferenciação sexual correspondente ao desígnio divino sobre a criação, em toda a sua beleza e plenitude: «Ele os criou homem e mulher» (Gn 1,27); «Deus, vendo toda a sua obra, considerou-a muito boa» (Gn 1,31).

A corporalidade é uma dimensão constitutiva da pessoa, não um seu acessório; *a pessoa é um corpo, não tem um corpo*; a dignidade do corpo humano é corolário da dignidade da pessoa humana; a comunhão dos corpos deve exprimir a comunhão das pessoas.

Porque a pessoa humana é a totalidade unificada do corpo e da alma, existe necessariamente, como homem ou mulher. Por conseguinte, a dimensão sexuada, a masculinidade ou feminilidade, é constitutiva da pessoa, é o seu modo de ser, não um simples atributo. É a própria pessoa que se exprime através da sexualidade. A pessoa é, assim, chamada ao amor e à comunhão como

homem ou como mulher. E a diferença sexual tem um significado no plano da criação: exprime uma abertura recíproca à alteridade e à diferença, as quais, na sua complementaridade, se tornam enriquecedoras e fecundas.

2. Confrontados com uma forte mudança cultural

Reconhecemos, sem dúvida, que, no longo caminho do amadurecimento cultural e civilizacional, nem sempre se atribuiu aos dois âmbitos do humano (o masculino e o feminino) o mesmo valor e semelhante protagonismo social. Especialmente a mulher, não raramente, foi vítima de forte sujeição ao homem e sofreu alguma menorização social e cultural. Graças a Deus, tais situações estão progressivamente a ser ultrapassadas e a condição feminina, antigamente conotada com a ideia de opressão, hoje está a revelar-se como enorme potencial de humanização e de desenvolvimento harmonioso da sociedade.

No desejo de ultrapassar esta menoridade social da mulher, alguns procederam a uma distinção radical entre o sexo biológico e os papéis que a sociedade, tradicionalmente, lhe outorgou. Afirmam que o ser masculino ou feminino não passa de uma construção mental, mais ou menos interessada e artificial, que, agora, importaria desconstruir. Por conseguinte, rejeitam tudo o que tenha a ver com os dados biológicos para se fixarem na dimensão cultural, entendida como mentalidade pes-

soal e social. E, por associação de ideias, passou-se a rejeitar a validade de tudo o que tenha a ver com os tradicionais dados normativos da natureza a respeito da sexualidade (heterossexualidade, união monogâmica, limite ético aos conhecimentos técnicos ligados às fontes da vida, respeito pela vida intrauterina, pudor ou reserva de intimidade, etc.). É todo este âmbito mental que se costuma designar por ideologia do género ou gender.

A ideologia do género surge, assim, como uma antropologia alternativa, quer à judaico-cristã, quer à das culturas tradicionais não ocidentais. Nega que a diferença sexual inscrita no corpo possa ser identificativa da pessoa; recusa a complementaridade natural entre os sexos; dissocia a sexualidade da procriação; sobrepõe a filiação intencional à biológica; pretende desconstruir a matriz heterossexual da sociedade (a família assente na união entre um homem e uma mulher deixa de ser o modelo de referência e passa a ser um entre vários).

3. Os pressupostos da ideologia do género

Esta teoria parte da distinção entre sexo e género, forçando a oposição entre natureza e cultura. O sexo assinala a condição natural e biológica da diferença física entre homem e mulher. O género baliza a construção histórico-cultural da identidade masculina e feminina. Mas, partindo

da célebre frase de Simone de Beauvoir, «uma mulher não nasce mulher, torna-se mulher», a ideologia do gênero considera que somos homens ou mulheres não na base da dimensão biológica em que nascemos, mas nos tornamos tais de acordo com o processo de socialização (da interiorização dos comportamentos, funções e papéis que a sociedade e cultura nos distribui). Papéis que, para estas teorias, são injustos e artificiais. Por conseguinte, o gênero deve sobrepor-se ao sexo e a cultura deve impor-se à natureza.

Como, para esta ideologia, o gênero é uma construção social, este pode ser desconstruído e reconstruído. Se a diferença sexual entre homem e mulher está na base da opressão desta, então qualquer forma de definição de uma especificidade feminina é opressora para a mulher. Por isso, para os defensores do *gender*, a maternidade, como especificidade feminina, é sempre uma discriminação injusta. Para superar essa opressão, recusa-se a diferenciação sexual natural e reconduz-se o gênero à escolha individual. O *gênero* não tem de corresponder ao *sexo*, mas pertence a uma escolha subjetiva, ditada por instintos, impulsos, preferências e interesses, o que vai para além dos dados naturais e objetivos.

O *gender* sustenta a irrelevância da diferença sexual na construção da identidade e, por consequência, também a irrelevância dessa diferença nas relações interpessoais, nas uniões conjugais e na constituição da família. Se é indiferente a escolha do *gênero* a nível individual, po-

dendo escolher-se ser homem ou mulher independentemente dos dados naturais, também é indiferente a escolha de se ligar a pessoas de outro ou do mesmo sexo. Daqui a equiparação entre uniões heterossexuais e homossexuais. Ao modelo da família heterossexual sucedem-se vários tipos de família, tantos quantas as preferências individuais, para além de qualquer modelo de referência. Deixa de se falar em família e passa a falar-se em *famílias*. Privilegiar a união heterossexual afigura-se-lhe uma forma de discriminação. Igualmente, deixa de se falar em *paternidade* e *maternidade* e passa a falar-se, exclusivamente, em *parentalidade*, criando um conceito abstrato, pois desligado da geração biológica.

4. Reflexos da afirmação e difusão da ideologia do gênero

A afirmação e difusão da ideologia do gênero pode notar-se em vários âmbitos. Um deles é o dos hábitos linguísticos correntes. Vem-se generalizando, a começar por documentos oficiais e na designação de instituições públicas, a expressão gênero em substituição de sexo (*igualdade de gênero*, em vez de *igualdade entre homem e mulher*), tal como a expressão *famílias* em vez de *família*, ou *parentalidade* em vez de *paternidade* e *maternidade*. Muitas pessoas passam a adotar estas expressões por hábito ou moda, sem se aperceberem da sua conotação ideológica. Mas a generalização destas expressões está longe de ser inocente e sem consequências. Faz parte de uma estratégia de

afirmação ideológica, que compromete a inteligibilidade básica de uma pessoa, por vezes, tendo consequências dramáticas: incapacidade de alguém se situar e definir no que tem de mais elementar.

Os planos político e legislativo são outro dos âmbitos de penetração da ideologia do género, que atinge os centros de poder nacionais e internacionais. Da agenda fazem parte as leis de redefinição do casamento de modo a nelas incluir uniões entre pessoas do mesmo sexo (entre nós, a Lei nº 9/2010, de 31 de maio), as leis que permitem a adoção por pares do mesmo sexo (em discussão entre nós, na modalidade de coadoção), as leis que permitem a mudança do sexo oficialmente reconhecido, independentemente das características fisiológicas do requerente (Lei nº 7/2011, de 15 de março), e as leis que permitem o recurso de uniões homossexuais e pessoas sós à procriação artificial, incluindo a chamada maternidade de substituição (a Lei nº 32/2006, de 26 de julho, não contempla a possibilidade referida).

Outro âmbito de difusão da ideologia do género é o do ensino. Este é encarado como um meio eficaz de doutrinação e transformação da mentalidade corrente e é nítido o esforço de fazer refletir na orientação dos programas escolares, em particular nos de educação sexual, as teses dessa ideologia, apresentadas como um dado científico consensual e indiscutível. Esta estratégia tem dado origem, em vários países, a movimentos de protesto por parte dos pais, que rejeitam esta forma de

doutrinação ideológica, porque contrária aos princípios nos quais pretendem educar os seus filhos. Entre nós, a Portaria nº 196-A/2010, de 9 de abril, que regulamenta a Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, relativa à educação sexual em meio escolar, inclui, entre os conteúdos a abordar neste âmbito, sexualidade e género.

5. O alcance antropológico da ideologia do género

Importa aprofundar o alcance da ideologia do género, pois ela representa uma autêntica revolução antropológica. Reflete um subjetivismo relativista levado ao extremo, negando o significado da realidade objetiva. Nega a verdade como algo que não pode ser construído, mas nos é dado e por nós descoberto e recebido. Recusa a moral como uma ordem objetiva de que não podemos dispor. Rejeita o significado do corpo: a pessoa não seria uma unidade incindível, espiritual e corpórea, mas um espírito que tem um corpo a ela extrínseco, disponível e manipulável. Contradiz a natureza como dado a acolher e respeitar. Contraria uma certa forma de ecologia humana, chocante numa época em que tanto se exalta a necessidade de respeito pela harmonia pré-estabelecida subjacente ao equilíbrio ecológico ambiental. Dissocia a procriação da união entre um homem e uma mulher e, portanto, da relacionabilidade pessoal, em que o filho é acolhido como um dom, tornando-a objeto de um direito de afirmação individual: o “direito” à parentalidade.

No plano estritamente científico, obviamente, é ilusória a pretensão de prescindir dos dados biológicos na identificação das diferenças entre homens e mulheres. Estas diferenças partem da estrutura genética das células do corpo humano, pelo que nem sequer a intervenção cirúrgica nos órgãos sexuais externos permitiria uma verdadeira mudança de sexo.

É certo que a pessoa humana não é só natureza, mas é também cultura. E também é certo que a lei natural não se confunde com a lei biológica. Mas os dados biológicos objetivos contêm um sentido e apontam para um desígnio da criação que a inteligência pode descobrir como algo que a antecede e se lhe impõe e não como algo que se pode manipular arbitrariamente. A pessoa humana é um espírito encarnado numa unidade bio-psico-social. Não é só corpo, mas é também corpo. As dimensões corporal e espiritual devem harmonizar-se, sem oposição. Do mesmo modo, também as dimensões natural e cultural. A cultura vai para além da natureza, mas não se lhe deve opor, como se dela tivesse que se libertar.

6. Homem e mulher chamados à comunhão

A diferenciação sexual inscrita no desígnio da criação tem um sentido que a ideologia do género ignora. Reconhecê-la e valorizá-la é assegurar o limite e a insuficiência de cada um dos sexos, é aceitar

que cada um deles não exprime o humano em toda a sua riqueza e plenitude. É admitir a estrutura relacional da pessoa humana e que só na relação e na comunhão (no ser para o outro) esta se realiza plenamente.

Essa comunhão constrói-se a partir da diferença. A mais básica e fundamental, que é a de sexos, não é um obstáculo à comunhão, não é uma fonte de oposição e conflito, mas uma ocasião de enriquecimento recíproco. O homem e a mulher são chamados à comunhão porque só ela os completa e permite a continuação da espécie, através da geração de novas vidas. Faz parte da maravilha do desígnio da criação. Não é, como tal, algo a corrigir ou contrariar.

A sociedade edifica-se a partir desta colaboração entre as dimensões masculina e feminina. Em primeiro lugar, na sua célula básica, a família. É esta quem garante a renovação da sociedade através da geração de novas vidas e assegura o equilíbrio harmonioso e complexo da educação das novas gerações. Por isso, nunca um ou mais pais podem substituir uma mãe, e nunca uma ou mais mães podem substituir um pai.

7. Complementaridade do masculino e do feminino

É um facto que algumas visões do masculino e feminino têm servido, ao longo da história, para consolidar divisões de tarefas rígidas e estereotipadas que limitaram a realização da mulher, relegada a

um papel doméstico e circunscrita na intervenção social, económica, cultural e política. Mas, na visão bíblica, o domínio do homem sobre a mulher não faz parte do original desígnio divino: é uma consequência do pecado. Esse domínio indica perturbação e *perda da estabilidade da igualdade* fundamental, entre o homem e a mulher. O que vem em desfavor da mulher, porquanto somente a igualdade, resultante da comum dignidade, pode dar às relações recíprocas o carácter de uma autêntica *communio personarum* (comunhão de pessoas).

A ideologia do género não se limita a denunciar tais injustiças, mas pretende eliminá-las negando a especificidade feminina. Isso empobrece a mulher, que perde a sua identidade, e enfraquece a sociedade, privada dum contributo precioso e insubstituível, como é a feminilidade e a maternidade. Aliás, a nossa época reconhece – e bem! – a importância da presença equilibrada de homens e mulheres nos vários âmbitos da vida social, designadamente nos centros de decisão económica e política. Mesmo que essa presença não tenha de ser rigidamente paritária, a sociedade só tem a ganhar com o contributo complementar das específicas sensibilidades masculina e feminina.

8. O “génio feminino”

Nesta perspetiva, há que pôr em relevo aquilo que o Papa João Paulo II denominou “génio feminino”. Não se trata de algo que se exprima apenas na relação espon-

sal ou maternal, específicas do matrimónio, como pretenderia uma certo romantismo. Mas estende-se ao conjunto das relações interpessoais e refere-se a todas as mulheres, casadas ou solteiras. Passa pela vocação à maternidade, sem que esta se esgote na biológica. Nesta, entretanto, comprova-se uma especial sensibilidade da mulher à vida, patente no seu desvelo na fase de maior vulnerabilidade e na sua capacidade de atenção e cuidado nas relações interpessoais.

A maternidade não é um peso de que a mulher necessite de se libertar. O que se exige é que toda a organização social apoie e não dificulte a concretização dessa vocação, através da qual a mulher encontra a sua plena realização. É de reclamar, em especial, que a inserção da mulher numa organização laboral, concebida em função dos homens, não se faça à custa da concretização dessa vocação, e se adotem todos os ajustamentos necessários.

9. O papel insubstituível do pai

Não pode, de igual modo, ignorar-se que o homem tem um contributo específico e insubstituível a dar à vida familiar e social, cumprindo a sua vocação à paternidade, que não é só biológica, assumindo a missão que só o pai pode desempenhar cabalmente. Talvez o âmbito em que mais se nota a ausência desse contributo seja o da educação, o que já levou a que se fale do pai como o “grande ausente”. Isto pode originar sérias consequências, tais

como desorientação existencial dos jovens, toxicodependência ou delinquência juvenil. Se a relação com a mãe é essencial nos primeiros anos de vida, é também essencial a relação com o pai, para que a criança e o jovem se diferenciem da mãe e assim cresçam como pessoas autónomas. Não bastam os afetos para crescer: são necessárias regras e autoridade, o que é acentuado pelo papel do pai.

Num contexto em que se discute a legalização da adoção por pares do mesmo sexo, não é supérfluo sublinhar a importância dos papéis da mãe e do pai na educação das crianças e dos jovens: são papéis insubstituíveis e complementares. Cada uma destas figuras ajuda a criança e o jovem a construir a sua própria identidade masculina ou feminina. Mas também, e porque nem o masculino nem o feminino esgotam toda a riqueza do humano, a presença dessas duas figuras ajudam-nos a descobrir toda essa riqueza, ultrapassando os limites de cada um dos sexos. Uma criança desenvolve-se e prospera na interação conjunta da mãe e do pai, como parece óbvio e estudos científicos comprovam.

10. A resposta à afirmação e difusão da ideologia do género

A ideologia do género não só contrasta com a visão bíblica e cristã, mas também com a verdade da pessoa e da sua vocação. Prejudica a realização pessoal e, a médio prazo, defrauda a sociedade. Não exprime a verdade da pessoa, mas distor-

ce-a ideologicamente.

As alterações legislativas que refletem a mentalidade da ideologia do género - concretamente, a lei que, entre nós, redefiniu o casamento - não são irreversíveis. E os cidadãos e legisladores que partilhem uma visão mais consentânea com o ser e a dignidade da pessoa e da família são chamados a fazer o que está ao seu alcance para as revogar.

Se viermos a assistir à utilização do sistema de ensino para a afirmação e difusão dessa ideologia, é bom ter presente o primado dos direitos dos pais e mães quanto à orientação da educação dos seus filhos. O artigo 26º, nº 3, da Declaração Universal dos Direitos Humanos estatui que «aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação dos seus filhos». E o artigo 43º, nº 2, da nossa Constituição estabelece que «o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas».

De qualquer modo, a resposta mais eficaz às afirmações e difusão da ideologia do género há de resultar de uma nova evangelização. Trata-se de anunciar o Evangelho como este é: boa nova da vida, do amor humano, do matrimónio e da família, o que corresponde às exigências mais profundas e autênticas de toda a pessoa. A esse anúncio são chamadas, em especial, as famílias cristãs, antes de mais, mediante o seu testemunho de vida.

