



## 6. MELHOR COMPORTAMENTO, MELHOR APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

Ana Carita  
Inês Peceguina

### Introdução

Sob o título de *Melhor Comportamento, Melhor Aprendizagem*, esta secção do relatório versa sobre as orientações e, ou medidas tomadas pelos governos dos países em análise, para lidar com as questões do *comportamento*, da *conduta social* dos alunos nos anos de escolaridade correspondentes ao nosso Ensino Básico.

Num primeiro momento, dirigimos a pesquisa para as orientações e medidas direccionadas para as questões, entre nós, vulgarmente designadas por *indisciplina* ou por problemas com a disciplina. Porém, entre outras razões, as parcas e mesmo inexistentes referências especificamente direccionadas a esta questão, levaram-nos a alargar o olhar para outros temas próximos. Interessámo-nos, assim, por outras orientações e medidas suscitadores de uma intervenção educativa em prol do desenvolvimento psicossocial dos estudantes e da aprendizagem de competências potenciadoras de condutas interpessoais e sociais positivas.

Deste modo, não nos interessou apenas observar a existência e o conteúdo de políticas primordialmente direccionadas ao problema da disciplina ou mesmo da violência na escola, numa perspectiva de regulamentação e controlo do problema. Interessou-nos, também e sobretudo, observar a existência de políticas direccionadas ao desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, à promoção educativa das suas competências de interacção consigo próprio, com os outros e com a sociedade. Interessou-nos, ainda, observar a eventual expressão no currículo desta preocupação com o papel desenvolvimental e formativo da escola, através da formalização de espaços curriculares que aparecem designados por expressões, tais como, a Formação Pessoal e Social, a Educação Cívica ou, num sentido mais lato, a Educação para a Cidadania.

---

<sup>1</sup> As notas correspondentes à numeração inserta no texto deste capítulo encontram-se no final do Relatório do Estudo nas Referências Bibliográficas do respectivo capítulo.

Como no conjunto do relatório, na presente secção, a selecção dos países (Austrália, Canadá, Espanha/Galiza, Finlândia, Inglaterra, Irlanda e Japão) teve por base os resultados positivos por eles obtidos no último relatório do PISA e, ou a proximidade geográfica e cultural com o nosso país.

A recolha da informação foi orientada pela questão geral *Como lidam os países com os problemas de comportamento?* e pela preocupação em compreender as justificações ou racionais sustentadores das medidas detectadas (Anexo).

A escolha do título da presente secção, *Melhor Comportamento, Melhor Aprendizagem*, faz-se eco de uma ideia que é como que o pano de fundo da política da Austrália no domínio do comportamento, e pressupõe um determinado modo de compreender as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes e o seu desenvolvimento e sucesso académicos. O pressuposto de que se parte é o de que a competência social, definida como *a capacidade do indivíduo para interagir de forma eficaz com o meio social* (White, 1959), coordenando *os seus afectos/emoções, cognições e comportamentos* (Waters & Sroufe, 1983), e aumentando a probabilidade de um bom ajustamento psicossocial (Yeates & Selman, 1989), está associada com o sucesso do indivíduo na vida, designadamente, com o seu sucesso académico e educativo.

A adopção que fazemos deste pressuposto decorre, por um lado, de um certo modo integrado de olhar as questões do ensino e das aprendizagens académicas e o papel formativo e desenvolvimental da escola e, por outro, dos resultados empíricos de muitas investigações que sistematicamente mostram que o sucesso académico está claramente associado às competências sociais, nomeadamente à gestão dos comportamentos e das emoções (Chen, Rubin, & Li, 1997; Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980; Hinshaw, 1992; Masten, Coatsworth, Neemann, Gest, Tellegen, & Garmezy, 1995).

Passamos, agora, a apresentar os resultados obtidos, na sequência da consulta dos sítios oficiais dos países em estudo, consulta orientada pelas questões já atrás referidas (Anexo).

## Austrália (Queensland)

Contrariamente ao que se verificou com alguns dos países estudados, onde o acesso às informações sobre as questões que colocámos se apresentou difícil, a Austrália, ou melhor, o Estado de Queensland, destaca-se pela quantidade e variedade de informações sobre medidas e recursos disponíveis no *site* oficial do Governo<sup>1</sup> (Departamento de Educação, Treino e Artes – DETA), nos domínios do comportamento e das competências sociais. Tal situação decorre, porventura, de uma assunção consequente pelo respectivo Ministério da Educação (ME) do pressuposto de que a aprendizagem efectiva carece de um ambiente seguro, apoiante e disciplinado, que respeite o direito a aprender de todos os estudantes, o direito de ensinar de todos os professores e o direito de todos a estarem seguros. O número e variedade de medidas disponíveis com incidência no comportamento e competências sociais dos alunos são indicativos de grande atenção e investimento político nesses domínios.

A riqueza da informação disponível é de tal ordem que o seu tratamento exaustivo não se coaduna com os limites do presente relatório, mas cremos que a sinalização e sumária apresentação das principais medidas e recursos já dão conta da natureza da acção política e técnica na área em apreço.

### *As medidas*

Com excepção do relatório *Smart School, Smart Behaviour*<sup>3</sup>, descrito mais à frente, todas as medidas identificadas, direccionadas para a questão do comportamento e com informação disponível no *site* oficial do ME da Austrália, Estado de Queensland, estão integradas no campo *Estudantes*. Dentro deste campo, as informações organizam-se em quatro secções distintas que, por vezes, fazem referência às mesmas estratégias, indicando, assim, um planeamento que aposta no sincronismo entre diferentes formas de intervenção.

A primeira secção, sob o título *Behaviour Support*, integra as seguintes medidas: (1) Código do Comportamento Escolar<sup>2</sup> (*Code of School Behavior*

– CSB); (2) Plano de Comportamento Responsável para os Alunos<sup>7</sup> (*Responsible Behaviour Plan for Students*, 2006); no campo da subsecção Competências Essenciais para a Gestão de Sala de Aula (*Essential Skills for Classroom Management*), a iniciativa (3) *Better Behaviour, Better Learning*<sup>5</sup> e (4) os Gabinetes de Orientação; no campo da subsecção Recursos e Links Úteis, a (5) *National Safe School Framework*. A segunda secção do campo *Estudantes*, inclui a medida (6) *Act Smart, Be Safe*<sup>4</sup>, por sua vez desenvolvida para apoiar a (7) *Queensland Government Youth Violence Taskforce*<sup>9</sup>. A terceira secção, designada *Health and wellbeing*, integra (8) os programas de Aprendizagem Social e Emocional<sup>8</sup> (*Social and Emotional Learning*). Finalmente, a quarta secção, *Student Services*, engloba o (9) Centro de Apoio ao Comportamento (*Centre for Behaviour Support*) que, por seu turno, refere novamente a iniciativa *Better Behaviour, Better Learning*<sup>5</sup>. Vejamos de que constam as medidas referidas.

A primeira medida, o Código de Comportamento Escolar<sup>2</sup>, integrada na secção *Apoio ao Comportamento*, é reveladora da atribuição de grande importância à existência de relações apropriadas e significativas na escola, reconhecendo expressamente a existência de relações estreitas entre a aprendizagem, o desempenho e o comportamento. Neste documento, com vista à promoção de elevados padrões de desempenho e de comportamento, esclarecem-se os valores e princípios com base nos quais se definem as responsabilidades de todos os membros da comunidade escolar (estudantes, pais, escolas, directores locais e regionais), bem como as consequências para o comportamento inaceitável de todos esses membros.

É com base neste Código de Comportamento, que se estabelece a segunda medida referida, o Plano de Comportamento Responsável para os Alunos<sup>7</sup>. Compete a cada escola definir este plano, bem como as estratégias específicas a mobilizar para a promoção do comportamento aceitável ou esperado, e as consequências para o comportamento inaceitável. Estabelece-se que os directores de cada escola são os principais responsáveis pela aprovação deste plano, que é suposto articular respostas de natureza global com o apoio focalizado e intensivo aos estudantes que exibam comportamento inaceitável, com vista à promoção e aprendizagem de uma conduta social

positiva e responsável. Em cada escola, a declaração de aceitação deste plano por parte dos pais é condição indispensável da matrícula do seu filho.

A terceira medida que referimos, a *Better Behaviour, Better Learning*, é da responsabilidade directa do Centro de Apoio ao Comportamento (*Centre for Behaviour Support*), e tem como finalidade apoiar as escolas públicas a desenvolver ambientes de aprendizagem seguros e promotores de elevados padrões de sucesso e comportamento responsável dos alunos. Esta iniciativa aposta em programas de formação e desenvolvimento profissional, destinados aos líderes escolares e a outro pessoal de apoio à gestão do comportamento, destacando-se um curso *online* para os professores, administradores e pessoal de apoio. Este curso abrange conceitos introdutórios sobre o apoio e a gestão do comportamento no contexto escolar; oferece, também, oportunidades de envolvimento em experiências estruturadas de aprendizagem *online*, centradas tanto nos processos, como nos conteúdos relativos ao comportamento na escola. Aposta, também, na produção de documentos que têm uma função de *dicionários de comportamento*, susceptíveis de ajudar a identificar *momentos estratégicos e ideias práticas*, que possam ser mobilizadas em diferentes contextos escolares e diferentes situações. Trata-se de valorizar, simultaneamente, os conhecimentos e estratégias decorrentes da investigação, os resultados experimentados e testados, e a adaptação flexível das respostas ao contexto, de acordo com as necessidades específicas de cada escola e situação. Os materiais de apoio incluem algumas apresentações em formato *Power Point* e incidem sobre os seguintes temas: *compreender o comportamento em contexto; apoiar o comportamento numa abordagem que envolva toda a escola; sucesso na sala de aula; apoio individual aos alunos; intervenção intensiva e apoio ao desenvolvimento de práticas sustentáveis*.

A quarta medida referida, os Gabinetes de Orientação, define estes como um serviço especialmente vocacionado para o *apoio intensivo ao comportamento*. As responsabilidades deste serviço passam pela avaliação e resposta directa às necessidades educativas individuais dos alunos, especialmente dos que apresentam dificuldades de natureza comportamental. Adicionalmente, desempenham um papel importante na preparação e

implementação de programas de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais dos professores, exercendo, ainda, uma função de consultoria às escolas nas questões relacionadas com a promoção e o desenvolvimento do comportamento esperado e com a implementação das respostas às infracções menores e às infracções graves ao comportamento esperado.

Por fim, ainda na primeira secção, a quinta medida referida, a Moldura Nacional para a Segurança nas Escolas<sup>6</sup> (*National Safe Schools Framework – NSSF*), segundo é dito, resultou da colaboração entre os governos da Commonwealth, do Estado e dos Territórios, as autoridades escolares não governamentais e outros interessados, com a finalidade de construir um entendimento partilhado sobre o que significa a segurança física e emocional dos estudantes. O objectivo da NSSF consiste em apoiar as comunidades escolares na construção de escolas mais seguras, onde o *bullying*, as ameaças e a violência sejam minimizados e onde os estudantes recebam apoio nas questões relacionadas com o abuso e a negligência. O projecto enuncia claramente os princípios orientadores em que se apoia, em ordem à prossecução pelas escolas dos objectivos já referidos, podendo destacar-se, a título de exemplo, a necessidade de *as escolas se assegurarem que os papéis e as responsabilidades de todos os membros da comunidade escolar na promoção de um ambiente seguro e de apoio se encontram explicitadas, claramente compreendidas e disseminadas*. Como sucede com as outras medidas, também esta, com vista à sua efectiva implementação, associa a si a divulgação de materiais, nomeadamente a divulgação de um *Kit* que inclui um documento relativo à Moldura Teórica da Intervenção e um Manual de Implementação<sup>16</sup>, distribuído às escolas públicas em 2005. Um pacote de recursos<sup>17</sup> foi, também, fornecido aos distritos.

A segunda secção, recorde-se, está igualmente integrada no campo *Estudantes*, e inclui a sexta medida identificada, *Act Smart, Be Safe*<sup>4</sup>, desenvolvida para apoiar a *Queensland Government Youth Violence Taskforce*<sup>9</sup>. A medida ou projecto *Act Smart Be Safe*<sup>4</sup>, apoiou-se nos resultados de um estudo desenvolvido pelo *Bureau of Crime Statistics and Research*<sup>21</sup> e sublinha, mais uma vez, a importância da cooperação entre diversas instituições para a prevenção e resolução dos problemas. Assim, o

projecto aponta para a colaboração entre as escolas e as comunidades na intervenção sobre o problema da violência e na promoção junto dos jovens de comportamentos seguros, e define como seus os seguintes objectivos: (a) apoiar os estudantes a tomarem boas decisões quando confrontados com situações violentas ou potencialmente violentas; (b) apoiar os professores no ensino de conhecimentos e habilidades que ajudem os estudantes a estarem seguros; (c) promover com os líderes das escolas o reconhecimento da importância de um ambiente escolar seguro e de apoio onde a violência não seja tolerada; (d) proporcionar aos pais informação que os ajude a tornar as festas e actividades sociais dos jovens mais seguras.

No âmbito do projecto *Act Smart Be Safe*, porque se mobiliza efectivamente uma abordagem sistémica do problema, são disponibilizados recursos sobre a questão do comportamento e da segurança das crianças e dos jovens, para todos os intervenientes –alunos, professores, líderes escolares, pais–, designadamente, dicas muito precisas para prevenir ou lidar com o problema, *links* de acesso a *sites* dedicados a temas como a violência, o consumo de álcool ou o *bullying*<sup>11</sup>, ou, ainda, formações *online* sobre os assuntos em causa. Para os professores, por exemplo, são abordadas no *site*, ou em *links* associados, ou estão disponíveis materiais, sobre questões como a aprendizagem social e emocional<sup>12</sup>, a Educação Física e para a Saúde, a resposta a dar a incidentes violentos entre estudantes, a importância de ambientes escolares positivos e o modo de os promover, nomeadamente através de uma gestão positiva da aula, sendo nesta secção apresentados alguns estudos de caso<sup>13</sup>. Ainda no mesmo *site*, o *link informações úteis* permite aceder a vários materiais e documentos relacionados com o comportamento, entre os quais, um outro *site* especificamente dedicado ao *bullying*<sup>14</sup> e um outro à violência em geral<sup>15</sup>.

A sétima medida referida, a *Queensland Government Youth Violence Taskforce*<sup>9</sup>, é apoiada pela iniciativa *Act Smart, Be Safe*, acima descrita, e foi criada em 2006, com a finalidade de estudar e aconselhar sobre formas de reduzir os incidentes de comportamento violento entre os jovens. Trata-se de uma iniciativa que envolve instâncias governamentais fora da esfera da educação, e agências e membros chave da comunidade, que se encontram



mensalmente para analisar o problema, a partir de alguns temas desde já considerados essenciais, tais como a *gestão do comportamento*, a *violência grupal e social* e a *educação*. O relatório desta *Taskforce*, apresenta uma lista de recomendações com vista à redução da violência entre os jovens, que integra medidas de natureza legislativa, medidas no campo da educação e medidas de política social.

No quadro da terceira secção identificada, é de destacar a oitava medida referida, a *Health and wellbeing* que integra os programas de Aprendizagem Social e Emocional<sup>8</sup> (*Social and Emotional Learning –SEL*). Estes programas são descritos como um processo para ajudar os alunos a desenvolverem conhecimentos e competências que apoiem a *aprendizagem*, o *comportamento positivo* e as *relações sociais construtivas*. Trata-se de ensinar os estudantes a reconhecer, regular e expressar os aspectos sociais e emocionais das suas vidas, com especial enfoque em cinco competências sociais e emocionais básicas: *auto-conhecimento*, *auto-regulação*, *consciência social*, *competências relacionais* e *tomada de decisão responsável*. As escolas são incentivadas a desenvolver os seus próprios programas ou a utilizarem programas já existentes, em função das suas necessidades específicas.

Com vista à implementação desta medida, o *site* do DETA, do Governo de *Queensland*, apresenta informação sobre uma grande variedade de programas de competências sociais e emocionais<sup>18</sup>, através de um *link* onde se caracteriza cada um deles, em função de critérios, tais como, o nível escolar a que se destina, a estrutura sequencial a ser seguida, as competências que aborda, as evidências de eficácia, as bases teóricas, a modalidade de avaliação dos resultados, as medidas que inclui para o desenvolvimento profissional do *staff* a implicar na aplicação do programa e, por fim, o envolvimento parental. Adicionalmente, sugerem-se critérios a ter em conta na selecção de um programa, nomeadamente, se apresenta provas de eficácia, se apresenta uma estrutura sequencial, se inclui processos de avaliação dos alunos, etc.

Por último, refira-se, na secção *Student Services*, a nona medida, o Centro de Apoio ao Comportamento (*Centre for Behaviour Support*), criado

em 2006, e que alude à iniciativa *Better Behaviour, Better Learning*<sup>5</sup>, já atrás apresentada. As informações disponíveis indicam que a missão central do Centro de Apoio ao Comportamento consiste no apoio a uma liderança estratégica dos problemas de comportamento, assente num enfoque sistémico e renovado acerca do tema do comportamento nas escolas. Proporcionando linhas orientadoras e apoio à implementação das medidas traçadas, o Centro é também descrito como tendo um papel importante no desenvolvimento de sistemas de monitorização, avaliação e elaboração de relatórios, que contribuam para a efectiva implementação da iniciativa *Better Behaviour, Better Learning*. Entre as atribuições do Centro, destaca-se o apoio aos Gabinetes de Orientação, serviço a que já nos referimos, especialmente vocacionado para o *apoio intensivo ao comportamento*.

Diga-se que a secção *Student Services* inclui, ainda, vários outros apoios direccionados à promoção de um ambiente escolar de suporte. É o caso, por exemplo, de oferta de aconselhamento aos estudantes e às famílias, em questões como o *bullying* (e.g., *Bullying* e Ameaças<sup>11/24</sup>) ou o suicídio<sup>25</sup>. Aliás, para o problema do *bullying*, as escolas dispõem, desde 1998, do *site Bullying No Way*<sup>11</sup>. Este website foi desenvolvido numa parceria entre as autoridades escolares e os sectores católico e independente, com o objectivo de dar assistência às comunidades escolares na criação de ambientes seguros, respeitados, valorizados e livres de *bullying*, ameaças, discriminação e violência. O princípio orientador desta iniciativa é o de que o *bullying* é uma questão partilhada com soluções partilhadas. Por isso, por um lado, o website permite que as comunidades escolares, alunos e outros membros da escola troquem ideias e estratégias. Por outro lado, através da secção *recursos* é possível aceder a uma base de dados onde se enumera um conjunto de materiais e estratégias para lidar com o *bullying* nas escolas: a legislação, as políticas, os materiais de ensino, a referência aos serviços especializados e às fontes de informação úteis estão aí disponíveis.

Nesta página, encontra-se, ainda, um *link* para o *site Saúde Mental e Bem-Estar dos Alunos*<sup>26</sup>, com informação organizada em três secções, vocacionadas especificamente para pais, para alunos e outra para professores, directores e outro pessoal com responsabilidades de intervenção na escola.

Entre os temas abordados na secção destinada aos pais, figuram informações sobre as perturbações do humor, em concreto sobre a depressão<sup>27</sup>, o desenvolvimento emocional e as práticas parentais<sup>28</sup>, as estratégias para um ambiente familiar favorecedor do desenvolvimento saudável do adolescente<sup>29</sup>. Na secção dedicada aos alunos, disponibilizam-se informações sobre questões gerais de saúde mental para crianças e jovens entre os seis e os dezoito anos<sup>28</sup>, e sobre fóruns e competições para os jovens, centrados nas questões com que os jovens se deparam hoje em dia<sup>15</sup>. Na secção destinada aos directores, professores e outro pessoal da escola (e.g., Gabinetes de Orientação)<sup>30</sup> é disponibilizada informação útil sobre as questões da promoção da saúde mental e do bem-estar dos alunos, nomeadamente (a) legislação, orientações e documentação para ajudar os responsáveis no apoio aos estudantes com dificuldades de saúde mental; (b) recursos para ajudar os professores a efectuar os ajustamentos educativos apropriados; (c) recursos para ajudar as escolas na prevenção e gestão de incidentes críticos; (d) informação e recursos curriculares em ordem à promoção da saúde mental e do bem-estar; (e) *links* para oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores e outro pessoal.

Nesta secção alerta-se para a importância de se compreender que dificuldades de saúde mental podem interferir significativamente nas competências cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes; por isso se sublinha a necessidade de serem efectuados ajustamentos educativos que apoiem os alunos com maiores necessidades educativas especiais decorrentes dos seus problemas de saúde mental. Adicionalmente, refere-se também a possibilidade de incluir na intervenção, em parceria com a escola, aquilo que definem como *Clinical Care Providers*, e que consiste numa equipa que pode incluir enfermeiros, psicólogos, clínicos gerais e outros técnicos especializados na área da saúde mental.

Ainda no quadro dos apoios aos professores, salienta-se o tópico *estudantes em risco*<sup>31</sup>, especialmente orientado para os problemas dos alunos Aborígenes e das Ilhas Torres Strait e, também, para os alunos com orientação homossexual, eventualmente mais vulneráveis a problemas de saúde mental, devido às diferenças culturais e linguísticas, no caso dos dois primeiros, e individuais, no caso dos segundos.

Por fim, apresenta-se uma secção denominada *recursos*<sup>32</sup>, que contém vários *links* com informações práticas sobre a saúde mental e o bem-estar, nomeadamente sobre as agências comunitárias que prestam apoio às famílias<sup>33/34</sup>. São referidos, ainda, uma série de programas direccionados para os alunos que, devido a problemas de saúde mental, estão em maior risco de abandono escolar, entre estes os programas *Mind Matters*<sup>33</sup> e *Friends*<sup>35</sup>.

A última iniciativa identificada, a *Smart School, Smart Behaviour*<sup>3</sup>, como já se referiu, localiza-se numa secção distinta do *site*, designadamente no campo *About*, sub-campo *Reports and Publications*. De acordo com as informações aí recolhidas, este projecto, apresentado sob a forma de um relatório, foi promovido pelo DETA, e concretizado por um comité, o MACER<sup>10</sup> (*Ministerial Advisory Committee for Educational Renewal*), formado por associações de professores e associações de académicos especialistas em Ciências Sociais e Humanas, que adoptou as questões do comportamento e da gestão do comportamento como tópicos prioritários. O MACER advoga que a legislação em vigor e os regulamentos correspondentes falham na definição dos padrões de comportamento desejáveis na sociedade actual e identifica algumas medidas a tomar relativamente à gestão do comportamento nas escolas públicas, apontando, nomeadamente, a necessidade de redefinição do conceito de *gestão do comportamento* que, defendem, deverá focar-se no desempenho escolar do aluno. Advogam que os princípios e práticas de gestão do comportamento nas escolas devem enfatizar as consequências do comportamento na aprendizagem, posto que uma e outra variável apresentam importantes relações.

Fora do âmbito das medidas directamente direccionadas às questões do comportamento e da disciplina, podemos destacar, ainda, a importância concedida no currículo à Educação Cívica e para a Cidadania, nomeadamente as referências que lhe são feitas no Programa de Avaliação Nacional<sup>19</sup> (NAP – *National Assessment Program*), criado para a monitorização dos progressos educativos em direcção aos *Objetivos Nacionais para a Escola do Século XXI*<sup>20</sup>. No âmbito deste programa, aparentemente, a *Educação Cívica e para*

a *Cidadania* surge como uma área chave do currículo, a par da literacia, da numeracia e das ciências. Assim, tal como para as outras áreas do currículo, também para a *Educação Cívica e para a Cidadania* estão disponíveis para *download* diversos materiais informativos e de apoio para os professores, destinados, nomeadamente, à avaliação do desempenho dos alunos do 6.º ao 10.º ano de escolaridade.

### *Racionais subjacentes às orientações*

A resposta a esta questão baseou-se, principalmente, nas informações encontradas acerca do Código do Comportamento<sup>2</sup>, e no relatório do MACER – *Smart School, Smart Behaviour*, cujos conteúdos dão conta dos princípios orientadores subjacentes às medidas apresentadas na secção anterior e que, em parte, já referimos.

O Código do Comportamento na Escola<sup>2</sup>, enumera os valores subjacentes ao documento, às suas orientações e estratégias, a saber, o *respeito*, o *profissionalismo*, a *inovação* e a *criatividade*, a *diversidade* e a *inclusão* e, por fim, a *excelência*. Segundo referem, os princípios associados a estes valores apostam em elevados padrões de desempenho e comportamento e têm o seu foco na promoção do comportamento positivo, através de uma abordagem que se pretende global, no contexto de um currículo inclusivo e do cultivo de relações de respeito entre todos os membros da comunidade escolar. Adicionalmente, salienta-se a necessidade de garantir que os padrões de comportamento esperado sejam claros para todos, bem como os processos de gestão das situações, isto é, as intervenções e as consequências associadas quer ao comportamento esperado, quer ao que o não é. As respostas para este último, esclarecem, devem considerar, simultaneamente, as circunstâncias e contextos em que o comportamento é produzido, as acções do aluno e as necessidades e direitos de todos os membros da comunidade escolar.

Relativamente ao programa *Smart Schools, Smart Behaviour*<sup>3</sup>, o relatório do MACER refere que aquele teve por base os resultados de um

estudo do *Bureau of Crime Statistics and Research*<sup>21</sup>, onde participaram 2616 alunos dos 8.º e 9.º anos. Uma das conclusões a salientar é a de que os resultados indicaram uma associação significativa entre um conjunto de factores relacionados com a escola e a violência física, após o controlo de variáveis de personalidade dos alunos e do seu background familiar e demográfico. Por isso, advogam que o desenvolvimento, aprovação, aplicação e reavaliação das políticas educativas sobre o comportamento e a gestão do comportamento nas escolas requerem uma atenção cuidada, tendo em conta os diferentes factores que contribuem para o desenvolvimento de condutas agressivas e violentas, nomeadamente os que têm a ver com a escola.

Na introdução do relatório MACER, apresentam-se algumas recomendações ao ME, sobre a gestão do comportamento nas escolas. As recomendações incidem sobre a necessidade de uma actualização do conceito *gestão do comportamento*, advogando-se a sua focagem no desempenho do aluno e na identificação de princípios e práticas que conduzam a enfatizar as consequências do comportamento na aprendizagem. Sublinham que é fundamental a adopção de uma cultura escolar de apoio, caracterizada por relações construtivas e de respeito entre os professores e os alunos e pelo envolvimento em experiências de aprendizagem relevantes e significativas, considerando-se serem estes os elementos chave da motivação para a aprendizagem.

O relatório MACER chama a atenção para o facto de o comportamento e as políticas educativas sobre a gestão do comportamento nas escolas, permanecerem questões controversas e assunto de aceso debate público e político. Uma das causas apontadas para esta controvérsia reside no confronto com a abordagem tradicional da *gestão do comportamento*, a qual tende a focar-se no comportamento negativo e na intervenção remediativa.

Ainda o mesmo relatório, na secção *contexto*, salienta a necessidade de *colocar o assunto* (o comportamento) *em perspectiva*, na medida em que a extensão e a natureza do comportamento inaceitável ou disruptivo são difíceis de identificar. Assume-se que contribuem para esta situação, quer a diversidade de expectativas e percepções sobre o que é e não é

aceitável, quer de contextos onde ocorre o comportamento. Nesta secção discute-se, também, o impacto das mudanças sociais na escola, as quais, alega-se, justificam uma nova forma de tratar as questões do comportamento e da aprendizagem. Advoga-se que a escola, identificada como uma instituição fundamental na readaptação às grandes mudanças sociais verificadas no nosso tempo, deverá assumir o compromisso de incluir todos alunos, sobretudo quando estes apresentam maiores dificuldades de motivação e envolvimento. Neste compromisso, que implica grandes desafios para os professores e outros elementos do contexto escolar, *a gestão do comportamento torna-se a gestão do ensino e da aprendizagem em si mesmos*. Salienta-se, ainda, a necessidade de atenção às infracções comportamentais menores, acontecimentos inevitáveis que, contudo, podem ter um impacto bastante negativo na aprendizagem, quer para os alunos nelas envolvidos, quer para os outros à sua volta, conduzindo a uma perda real de oportunidades de aprendizagem.

O relatório MACER<sup>3/10</sup> é muito crítico da legislação sobre o comportamento em vigor no Estado, quer a proveniente do campo da educação, a Lei Educativa de 1989, quer a proveniente de outras instâncias com poder legislativo (e.g., a Lei do Código Criminal de 1899; a Lei Anti-Discriminação de 1991; o *Guardian Act*, de 2000; a Lei da Revisão Judicial, de 1991; a Lei da Liberdade de Informação de 1992). Segundo o relatório, a legislação actual não define padrões de comportamento ajustados à sociedade contemporânea e, de um modo geral, todos os documentos legislativos que directa ou indirectamente interferem na gestão do comportamento nas escolas se caracterizam por ser bastante complexos.

Quanto à Lei Educativa de 1989, alega-se que ela estabelece a necessidade do bom comportamento e de padrões de comportamento aceitáveis, mas, por um lado, não define com clareza o que isso é e, por outro, estabelece orientações muito gerais, como a necessidade de desenvolvimento em cada escola de um *plano de gestão do comportamento* sob a responsabilidade do director da escola (Secção 27 da Lei de 1989). Na secção *políticas existentes e crenças*, é dado um outro exemplo da generalidade que caracteriza as orientações do governo, com a alusão à

orientação *SM-06: Gestão do Comportamento num Ambiente Escolar de Apoio – Escolas e Disciplina*. Aqui se indica que a gestão do comportamento está associada à pedagogia, à aprendizagem, às práticas de qualidade, ao currículo, às relações interpessoais e à organização da escola, sendo as medidas punitivas consideradas um recurso último. Contudo, alegam, a política de gestão do comportamento não é claramente definida, cabendo aos directores e à sua *imaginação, conhecimentos e capacidades de gestão*, decidir sobre as suas particularidades. Por consequência, alertam, existe uma necessidade urgente de proporcionar aos directores e ao pessoal da escola, orientações simples, mas sofisticadas, sobre o problema, guias que definam o comportamento esperado e que estejam direccionados para as estratégias que o promovem e que respondem eficazmente quer às infracções menores, quer às graves.

A secção *senso comum como um limite do aceitável*, debruça-se sobre a reconfiguração do sistema de gestão do comportamento, no sentido de potenciar as práticas preventivas e proactivas. Os autores do relatório advogam uma abordagem positiva da gestão dos comportamentos, ou seja, uma gestão focada, em primeiro lugar, na promoção do comportamento esperado, que para o efeito deve ser claramente descrito e conhecido por todos os elementos da escola, e não uma gestão focada no mau comportamento, no controlo ou punição do mesmo.

Entretanto, sobre as causas do mau comportamento, o relatório invoca que, na opinião de muitos alunos, ele surge, por vezes, como uma forma de camuflar dificuldades na aprendizagem, funcionando como um mecanismo de *coping* relativamente ao insucesso académico. Invocam, igualmente, estudos empíricos que confirmam esta associação (*American Federation of Teachers*, 2004; van Kraayenoord, 2005).

Deste modo, recomendam que a gestão do comportamento seja entendida como os *processos através dos quais os padrões de comportamento esperado, explicitamente definidos, são promovidos num ambiente escolar de apoio e as infracções e, ou transgressões, são prevenidas, reduzidas e trabalhadas através de processos que consideram, simultaneamente, as*



*dimensões social e académica*. As dificuldades no comportamento devem ser encaradas como oportunidades de aprendizagem do comportamento esperado, sendo que, ao promover-se esta aprendizagem, está a promover-se, igualmente, as condições para as aprendizagens académicas.

Tais posições não iludem a *responsabilidade pessoal* do aluno pelo seu comportamento, sendo esta, pelo contrário, uma questão valorizada. Advoga-se o abandono do *mito da vítima* (Harker, 2005), isto é, a ideia de que o passado justifica o presente, quer ao nível das emoções, quer dos comportamentos, não obstante o reconhecimento da influência que o *background* familiar pode exercer no sucesso académico dos alunos (Long, Carpenter & Hayden, 1999).

Por fim, importa salientar a secção *programas baseados em evidência*<sup>22</sup> (*Evidence-Based Programs*), integrada no domínio da *saúde mental e bem-estar dos alunos*. A consulta desta material mostra a importância concedida ao rigor na intervenção, por parte da administração educativa. Com efeito, salienta-se a necessidade de serem privilegiados programas de intervenção previamente avaliados e validados, encoraja-se a utilização de provas baseadas em evidências empíricas. Adicionalmente, avançam-se as características de fiabilidade que os programas devem apresentar e a que importa estar atento, como, por exemplo, se os estudos em que assentam são susceptíveis de réplica, a robustez das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados e, *ouro sobre azul*, a publicação dos estudos em jornais científicos de prestígio internacional.

### *Em síntese*

As informações recolhidas através do *site* oficial do ME<sup>1</sup>, permitem concluir que a questão do comportamento é central nas políticas educativas do estado de Queensland, sendo entendida como indissociável do sucesso nas aprendizagens. A associação entre conduta social e aprendizagem aparece enfaticamente explicitada, e traduz-se na concepção de que *a gestão do comportamento* é, em si mesma, *a gestão do ensino e da aprendizagem*, concepção que os títulos dos programas e relatórios mostram com toda a clareza.

A preocupação com o comportamento traduz-se em medidas e orientações e na disseminação de uma vasta e diferenciada gama de apoios à sua implementação, numa perspectiva assumidamente sistémica e preferencialmente preventiva. Do ponto de vista do discurso, enfatiza-se a necessidade urgente de reformular e, sobretudo, de *simplificar e facilitar* os conhecimentos e os processos que conduzam a uma adequada consideração das questões do comportamento na escola. Assim, muitos dos documentos a que se acedeu, tecem considerações sobre a natureza do comportamento e criticam a forma como, tendencialmente, se tende a focar a gestão do comportamento no pólo negativo do problema, no comportamento disruptivo e na resolução dos problemas que lhe estão associados. A este enfoque contrapõem a centração na promoção do comportamento desejável ou esperado.

De salientar, também, a importância atribuída à utilização de estratégias e programas empiricamente validados, bem como a indicação de critérios de avaliação e escolha que, com bastante detalhe, são disponibilizados às escolas e aos professores através dos diversos guias e relatórios aqui descritos. A aposta na formação e no desenvolvimento profissional é também manifesta, tal como o é o estabelecimento de parcerias com outras entidades que é suposto assumirem, juntamente com a escola, a tarefa de educar e contribuir para um desenvolvimento saudável das crianças e jovens australianos. A efectiva preocupação com uma abordagem sistémica dos problemas é evidente no conjunto das medidas disponibilizadas.

Em suma, as informações encontradas no *site* oficial do DETA do estado de *Queensland*, sobre a sua política no campo da conduta social em contexto escolar, mostram-nos uma multiplicidade e diversidade de recursos disponíveis para *download* gratuito, com ligações a outras fontes que complementam e ampliam o espectro da acção que, assim, se antecipa de natureza multi-focal e assente no estabelecimento de parcerias entre as escolas e outras entidades, as quais se comprometem, desta forma, a desempenhar uma função importante na educação e no desenvolvimento social das crianças e dos jovens. Embora nem sempre seja claro como se articulam no plano curricular todos estes recursos e iniciativas, a verdade

é que a sua existência e acessibilidade, mostra uma consistente e séria vontade política de intervenção na área em causa.

## Canadá (Ontário)

As medidas identificadas, e que a seguir se apresentam, estão integralmente incluídas numa estratégia de âmbito global, desenvolvida pelo governo de Ontário, e apresentadas no *site* oficial do Ministério da Educação<sup>1</sup>, com o objectivo de tornar as escolas públicas mais seguras. No âmbito desta estratégia global, foram sinalizadas algumas decisões com impacto directo na gestão dos problemas do comportamento, nomeadamente a criação de um Código de Conduta, onde se definem os padrões de comportamento esperado e os papéis e responsabilidades dos diferentes elementos que integram a escola.

### *As medidas*

Como acaba de se referir, as medidas encontradas sobre a gestão dos comportamentos inapropriados e o desenvolvimento de competências sociais, inscrevem-se numa medida geral, a iniciativa *Safe Schools*<sup>2</sup>, criada em 2007 pelo governo de Ontário.

A primeira medida apresentada no *site*, ao abrigo desta iniciativa, consiste na criação das equipas *Safe Schools Action Team* (SSAT), responsáveis pelo estudo de questões relacionadas com a segurança nas escolas, nomeadamente, a violência associada ao género, a homofobia, o assédio sexual, o comportamento sexual inapropriado, ou os obstáculos à denúncia destes incidentes. Em 2008, por exemplo, a SSAT publicou um relatório com os resultados de um destes estudos (*Shaping a Culture of Respect in Our Schools*<sup>3</sup>), que inclui recomendações para intervir naqueles domínios. O relatório encontra-se disponível para *download* gratuito através do *site*.

Ainda no âmbito desta iniciativa, a secção *Links*<sup>8</sup>, faz referência a uma associação, a *Ontário School Counsellors' Association*<sup>23</sup>, que tem como finalidade prestar apoio aos conselheiros escolares, educadores, pais e estudantes, em questões importantes como o *bullying*, as desordens do comportamento alimentar, o consumo de drogas, álcool e tabaco, etc..

A segunda medida identificada, e a que é dado bastante relevo, remete para a revisão do Código de Conduta<sup>4/5</sup> a ser observado nas escolas (2007) e define, na sua Secção A, os padrões de comportamento desejáveis (*Standards of Behaviour*) e, na Secção B, os papéis e responsabilidades dos diversos membros da escola (*Roles and Responsibilities*). De acordo com as indicações do *site*, o Código de Conduta para a província de Ontário foi recentemente revisto, de forma a reflectir as mudanças introduzidas na Lei Educativa. Estas mudanças constam da Secção *Progressive Discipline e School Safety*, ocorreram em 2007, e entraram em vigor a 1 de Fevereiro de 2008. As alterações ao Código de Conduta para a província e subsequentes orientações foram comunicadas às diversas instâncias da administração educativa, nomeadamente aos Conselhos Escolares, através do memorando *Policy/Program Memorandum No. 128*, que também estipula a necessidade de revisão e ajustamento pelas escolas dos seus Códigos Locais de Conduta ao código da província.

Na Secção A do Código de Conduta, *Standards of Behaviour*<sup>6</sup>, refere-se que o código provincial, determina, com clareza, quais os padrões de comportamento esperados, não apenas dos alunos, mas de todos os membros da comunidade educativa do sistema público de ensino, i.e., dos pais, dos professores e de outros envolvidos. Quanto à revisão e adaptação dos códigos de escolas, refere-se que também a este nível se deve definir claramente em que consiste o comportamento aceitável e o inaceitável, para todos os membros da comunidade escolar, tendo em conta a articulação dos padrões locais de conduta aos padrões de comportamento definidos a nível da respectiva província. Para o efeito, sublinha-se a necessidade de assegurar no processo de revisão a consulta de todos os interessados, nomeadamente, dos directores, professores, estudantes, Comité de Envolvimento Parental, agências comunitárias, membros das comunidades Aborígenes, entre outros.

Estabelece-se que a revisão deve estipular, igualmente, os procedimentos e os prazos de revisão, de acordo com a política do Conselho Escolar, bem como o desenvolvimento de um plano de comunicação, que assegure que os padrões de comportamento são conhecidos e compreendidos por todos os envolvidos.

Quanto aos objectivos dos códigos de conduta, como decorre da Subsecção 301(2), da Lei Educativa, determina-se que os mesmo devem: (a) garantir que todos os membros da comunidade escolar, sobretudo as pessoas em posições de autoridade, são tratados com respeito e dignidade; (b) promover a cidadania responsável, através do estímulo à participação apropriada na vida cívica da comunidade escolar; (c) manter um ambiente onde os conflitos e as diferenças possam ser resolvidas de forma cívica e respeitosa; (d) encorajar a utilização de estratégias não violentas para lidar com o conflito; (e) promover a segurança das pessoas nas escolas.

Na Secção B do Código de Conduta, *Roles and Responsibilities*<sup>7</sup>, definem-se os papéis e as responsabilidades dos Conselhos Escolares. Como se afirma, cabe aos Conselhos Escolares fornecer orientações às suas escolas no sentido de as mesmas garantirem iguais oportunidades a todos os estudantes, visarem a excelência académica e promoverem a responsabilidade no sistema educativo. Determina-se que cabe aos Conselhos Escolares a responsabilidade de desenvolver políticas que definam como é que as escolas implementarão o código geral e outras regras relacionadas com os padrões da província, de modo a apoiarem e promoverem o respeito, o civismo, a responsabilidade cívica e a segurança, revendo estas políticas regularmente com os estudantes, *staff*, pais, voluntários e restante comunidade e estabelecendo processos de comunicação clara do código a todos, de modo a obter o seu empenho e apoio.

Paralelamente, os Conselhos Escolares devem desenvolver estratégias de intervenção e responder a todas as infracções relacionadas com os padrões de respeito, civismo, responsabilidade cívica e segurança, criando oportunidades para que todos os membros do *staff*, professores e outros técnicos, adquiram conhecimentos, competências e atitudes, necessárias ao desenvolvimento e manutenção da excelência académica, num ambiente

seguro de aprendizagem e ensino. Sempre que possível, acentua-se, os Conselhos Escolares devem trabalhar em conjunto de modo a providenciar programas e serviços de prevenção e de intervenção coordenados, esforçando-se por partilhar as boas práticas. No âmbito deste trabalho conjunto, refere-se ainda a importância do estabelecimento de parcerias, designadamente com as agências comunitárias e com os serviços de segurança pública. O estabelecimento de protocolos, por exemplo, é apontado como uma forma eficaz de estabelecer ligações entre os Conselhos Escolares e as agências comunitárias, formalizando as relações entre ambos.

Por fim, ainda na Secção B da medida a que nos vimos referindo, o Código de Conduta, são destacados alguns excertos relevantes da emenda à Lei Educativa, nomeadamente, a sua *Secção 306*, sobre a *suspensão e as actividades que conduzem a possíveis suspensões*; de entre estas, salientam-se as ameaças verbais à segurança física, a utilização de linguagem inapropriada com os professores ou outras pessoas em posições de autoridade, os actos de vandalismo que danifiquem a propriedade da escola e os comportamentos de *bullying*.

A terceira medida identificada, surge num campo designado *Preventig Bullying*<sup>9</sup>, onde se assinala uma nova estratégia do governo para ajudar a prevenir o *bullying* e a identificar as suas causas, tendo em conta que, como referem, o *bullying* é um problema persistente, muitas vezes subestimado e um potencial precursor de outros comportamentos violentos e inaceitáveis nas escolas e comunidades de Ontário.

No campo da medida *Preventig Bullying*<sup>9</sup>, é referido o *website Equality Rules*<sup>14</sup>, da responsabilidade do governo de Ontário, criado com o objectivo de apoiar as crianças e os jovens a compreenderem a importância de questões como o respeito por si e pelos outros, e a exercitarem as competências sociais em situações de injustiça, através de cenários interactivos, vídeos, questionários e *links*, disponíveis através do referido *website*. Nesta página está igualmente disponível um Programa de Registo da Prevenção do *Bullying*<sup>13</sup>, desenvolvido para ajudar as escolas a identificar os recursos que melhor respondam às suas necessidades.

Nesta secção, é referido um relatório recente do *Safe Schools Action Team*, onde se recomenda que as escolas avaliem o clima escolar, questionando os alunos, o *staff*, os pais e outros membros da comunidade sobre as suas perspectivas acerca da segurança, de modo a garantir que a escola considera todo o contexto, aquando do desenvolvimento de estratégias de prevenção do *bullying*.

Dando sequência a esta recomendação, foram desenvolvidos vários questionários para avaliação do clima de escola, destinados a vários corpos da comunidade escolar, como elementos da estratégia de prevenção e redução dos incidentes de *bullying*. O objectivo é ajudar as equipas que estão nas escolas a determinar a natureza e extensão dos problemas de *bullying* e as necessidades particulares de cada escola, bem como tomar decisões sobre o desenvolvimento de programas de prevenção do *bullying*. O uso dos questionários pretende incentivar e apoiar a realização de avaliações diagnósticas, susceptíveis de fornecerem uma medida de referência (*baseline*) para a intervenção, cabendo às avaliações posteriores quer determinar se os programas foram ou não eficazes na redução do *bullying* e na melhoria do clima de escola, quer dar indicações sobre a relevância da sua utilização. Alguns exemplos daqueles questionários estão disponíveis para *download* através do *site* (e.g., *Bullying: We Can All Stop It*<sup>10</sup>; *Safety at Your School: Sample Survey for Students in Grades 4 to 6 About Bullying*<sup>11</sup>; *Safety at Your School: Sample Survey for Teachers About Bullying*<sup>12</sup>).

A quarta medida identificada consiste na política *Progressive Discipline*<sup>15</sup>, associada à ideia de criação de um ambiente escolar positivo, isto é, um clima onde todos membros da comunidade se sintam bem-vindos e respeitados. A medida aparece igualmente associada à ideia de segurança, bem como à ideia que a prossecução de tal objectivo requer o envolvimento de toda a escola.

A *disciplina progressiva* é apresentada como uma abordagem que promove o comportamento positivo dos alunos e que habilita os professores a seleccionarem as consequências apropriadas para lidar e orientar o

comportamento inapropriado. São elementos distintivos desta medida (a) a aposta no envolvimento dos pais, com base num diálogo contínuo sobre o desempenho dos seus filhos nas dimensões académica e comportamental, e devendo este diálogo constituir uma orientação central da política de disciplina positiva das escolas, (b) o apoio aos alunos na sua aprendizagem e (c) a disponibilização de recursos suplementares, com fundos do governo provincial, designadamente, de técnicos de serviço social, psicólogos e outros técnicos, para a assessoria aos responsáveis, para o aconselhamento do *staff*, para a intervenção precoce junto das crianças e jovens.

A intervenção no quadro desta nova abordagem foca-se em quatro dimensões principais, a saber:

- *Na promoção do comportamento positivo*, nomeadamente através da mobilização de programas, como por exemplo, de programas de desenvolvimento do carácter e da cidadania.
- *Na prevenção do comportamento inapropriado*, através da implementação de programas; por exemplo, todas as escolas têm de ter políticas e procedimentos dirigidos à prevenção e intervenção no *bullying*.
- *Na adopção de uma estratégia centrada em intervenções precoces e contínuas*, com vista a prevenir a escalada dos comportamentos inapropriados, e que contam com o apoio de técnicos de serviço social e de psicólogos, que podem assessorar as escolas ou disponibilizar aconselhamento aos estudantes, nos domínios da gestão das emoções ou do consumo de substâncias. Outras ajudas possíveis ao encorajamento de condutas positivas podem ser, por exemplo, o voluntariado e o aconselhamento de carreira.
- *Na orientação do comportamento inapropriado através de consequências apropriadas*. Para o efeito, quando um aluno manifesta conduta inapropriada, os directores, para a escolha da resposta mais adequada, são aconselhados a um cuidado exame da situação, nomeadamente, dos factores atenuantes (e.g., a idade do aluno, as circunstâncias em que o comportamento ocorreu, a história do aluno até então, etc.), à consideração de diversas alternativas de resposta, e à escolha de respostas susceptíveis de orientar a conduta



do aluno e de o ajudar a aprender. Entre as respostas possíveis aponta-se (a) o encontro com os pais, (b) o aconselhamento psicológico, nomeadamente no domínio da aprendizagem da gestão das emoções, (c) a retirada de privilégios, tais como a participação em visitas de estudo ou eventos desportivos, (d) a suspensão e (e) a expulsão. Entretanto, salienta-se com especial ênfase que aos alunos suspensos mais de 5 dias devem ser dadas oportunidades de continuar a aprender

Adicionalmente, salienta-se a necessidade de os directores utilizarem uma variedade de intervenções, apoios e consequências, e que estas se caracterizem pela sua adequação ao desenvolvimento dos alunos e por proporcionarem oportunidades para que estes aprendam com os seus erros. O foco da intervenção incide pois na melhoria do comportamento.

Por fim, estabelece-se que todas as escolas de Ontário devem implementar a sua política de *disciplina progressiva*, sendo também encorajadas a estabelecer parcerias com as agências comunitárias (e.g., serviços de saúde mental ou serviços de apoio às crianças e à família) e com os serviços de segurança pública locais, de modo a apoiar a prevenção e a intervenção precoces.

Esta medida foi apresentada a diversas instâncias da administração da educação através do Policy Program Memorandum N.º145, anunciando-se este com o propósito de disponibilizar orientação aos gabinetes sobre o desenvolvimento e implementação das políticas no âmbito da disciplina progressiva.

Entretanto, a secção *Publications*<sup>16</sup>, disponibiliza uma série de manuais e guias em formato *pdf*, disponíveis para *download* a partir do *site* oficial. Entre estes, destacam-se (1) o relatório *Shaping a Culture of Respect in Our Schools: Promoting Safe and Healthy Relationships*<sup>3</sup>, do *Safe Schools Action Team*; (2) o questionário *Bullying: We Can All Help Stop It*<sup>10</sup>; (3) o artigo intitulado *Safer Schools...Safer Communities*<sup>17</sup>, de 2005, que apoiou uma conferência pública sobre a segurança nas escolas de

Ontário; por fim, (4) o relatório *Shaping Safer Schools: A Bullying Prevention Action Plan*<sup>18</sup>, de 2005, do *Safe School Action Team*, que se constitui como um plano de acção para os directores, professores, estudantes, pais e a comunidade em geral, sobre os problemas relacionados com o *bullying*

Finalmente, a secção *Safe School Act Review*<sup>19</sup>, inclui alguns *links* que permitem aceder à Lei Educativa<sup>20</sup> (*Educatio Act, R.S.O. 1990, c. E.2*), ao Projecto de Lei 212<sup>21</sup> (*Bill 212 – The Education Amendment Act – Progressive Discipline and School Safety, 2007*), responsável pela introdução da orientação *disciplina progressiva* e das questões da segurança nas escolas e ao relatório *Safe Schools Policy and Practice: An Agenda for Action*, de 2006, do *Safe School Action Team*<sup>22</sup>. Todos estes documentos são apresentados como instrumentos de orientação e de apoio às escolas para um eficaz desenvolvimento e implementação da iniciativa geral *Safe Schools*.

### *Racionais subjacentes às orientações*

A iniciativa global *Safe Schools*<sup>2</sup>, organiza-se com base no pressuposto que a segurança no contexto educativo é uma condição necessária ao sucesso educativo dos alunos, nas suas diversas dimensões. A escola, argumentam, deve constituir-se como um contexto que promove a responsabilidade, o respeito, o civismo e a excelência académica, o que só é possível num ambiente de ensino e aprendizagem caracterizado pela segurança de todos os que crescem e habitam nesse espaço.

Seguindo esta lógica, sublinha-se a importância de proporcionar um *clima escolar positivo*, o qual decorre dos sentimentos de segurança, conforto e aceitação, por parte de todos os membros da comunidade escolar. Aliás, a segurança, o conforto e a aceitação são entendidos como direitos fundamentais.

A par destes direitos, prosseguem, estão as responsabilidades ou deveres de todos no desenvolvimento e manutenção de um clima escolar

positivo, nomeadamente através de estratégias e iniciativas, quer de prevenção, quer de remediação, para lidar com o comportamento inapropriado, e apoiar, deste modo, o sucesso educativo dos alunos.

Nesta missão conjunta de todos os membros da comunidade escolar, destacam o papel fundamental do Conselhos Escolares, nos domínios da prevenção e intervenção precoces, com vista à criação e conservação de ambientes escolares positivos, onde os alunos possam aprender e os professores possam ensinar.

Na secção *Standards of Behaviour*<sup>6</sup>, relativa ao Código de Conduta, e no âmbito dos princípios subjacentes às medidas identificadas, refere-se que o exercício responsável da cidadania implica uma participação apropriada na vida cívica em contexto escolar, de modo que os cidadãos activos e envolvidos estejam conscientes dos seus direitos e, muito importante, aceitem a responsabilidade pela protecção dos seus direitos e dos direitos dos outros.

A terceira estratégia identificada, *Preventing Bullying*<sup>9</sup>, é sustentada pela noção de que o *bullying* é um problema persistente, que permanece muitas vezes sem respostas adequadas, não obstante a sua ligação frequente ao desenvolvimento de outros comportamentos violentos e inaceitáveis nas escolas e comunidades de Ontário.

Por fim, quanto à quarta medida sinalizada, *Progressive Discipline*<sup>15</sup>, aponta-se como fundamento a ideia de que o estabelecimento de um clima escolar positivo e seguro se encontra intrinsecamente associado ao sucesso, nas diferentes dimensões do universo educativo.

### *Em síntese*

As informações recolhidas sobre o Canadá, e que se referem exclusivamente à província de Ontário, denotam uma preocupação recente e intensa desta região, com as questões do comportamento e da regulação dos comportamentos definidos como inapropriados ou inaceitáveis.

Uma medida saliente nesta matéria é a revisão dos Códigos de Conduta das escolas, com base numa moldura provincial mais geral, sendo forte a ênfase na clarificação do que se considera serem os comportamentos aceitáveis, esperados, para todos os elementos da comunidade escolar. Inúmeras referências ao envolvimento global e ao estabelecimento de parcerias indicam, ainda, que as preocupações com o comportamento são enquadradas numa estratégia que privilegia a colaboração, não obstante o papel central atribuído aos Conselhos Escolares, nomeadamente na regulação e aplicação de medidas em situações que violem o código da escola.

Nas estratégias, destaca-se, também, a aposta em programas quer de prevenção, quer de remediação, cuja eficácia se faz depender, novamente, da extensão e intensidade dos envolvimento, que antecederam a sua criação. Valoriza-se, igualmente, a intervenção com estratégia, a intervenção estruturada e continuada. Por isso, as escolas devem definir a sua política no domínio dos comportamentos, definir os seus programas e medidas, e envolver nisso os diferentes elementos da escola, incluindo os pais e a comunidade mais lata, na medida em que todos são co-responsáveis pela manutenção do que descrevem como um *clima escolar positivo*.

É de salientar a assunção expressa da relação entre o comportamento e o sucesso educativo. Assim, a medida *Progressive Discipline*<sup>15</sup>, apresentada como uma nova abordagem para a promoção da segurança nas escolas, assenta no reconhecimento de relações estreitas entre um clima escolar positivo e seguro e o sucesso nas diversas dimensões do ensino e da aprendizagem.

Para finalizar, vale a pena referir que não se localizaram informações que articulem expressamente a política apresentada com o currículo e, concretamente, com o elenco curricular.

## Espanha (País Basco)

As informações que a seguir se apresentam foram obtidas a partir da consulta do *site* oficial do Ministério da Educação, Departamento de Educação,

Universidades e Investigação<sup>1</sup> do País Basco. Encontrámos aí pouca informação sobre orientações ou medidas intencionalmente desenvolvidas para lidar com as questões do comportamento e do desenvolvimento das competências sociais dos estudantes, com excepção do Decreto Lei 175/2007<sup>2</sup>. Este diploma inclui, sobre aqueles temas, dois importantes anexos, um relativo às Competências Básicas<sup>3</sup> a desenvolver pelos alunos e outro sobre as Áreas de Educação Primária e, concretamente, sobre a Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos<sup>4</sup>.

### *As medidas*

O conteúdo do Decreto-lei 175/2007<sup>2</sup>, segundo é dito, resultou das recomendações do Parlamento Europeu e da Lei Orgânica da Educação (2/2006, de 3 de Maio), de âmbito nacional, e tem como seu objectivo principal o desenvolvimento de um *novo marco regulador da educação básica*. Através do anexo referido no parágrafo anterior, as questões do desenvolvimento e da formação social dos estudantes são expressamente introduzidas nas disposições normativas sobre o currículo do ensino básico.

É neste novo marco, em que o currículo se organiza em torno *de competências gerais e de competências básicas* a desenvolver pelos alunos, que a *competência social e cívica* e a *competência para a autonomia e iniciativa pessoal* são equacionadas, com um estatuto e um grau de explicitação em tudo semelhante ao de qualquer outra competência. Observe-se que, no âmbito daquela legislação, as competências a desenvolver, além de enumeradas, são apresentadas, quer do ponto de vista dos seus objectivos, quer da sua operacionalização, quer da sua avaliação.

Sob a forma de documento orientador, também disponível no *site* do Ministério da Educação, é de salientar igualmente o documento *Linhas Prioritárias de Inovação Educativa 2007-2010*<sup>5</sup>, desenvolvido pelo Departamento de Educação, Universidades e Investigação. Este documento encontra-se estruturado em três eixos de acção, a saber, *Uma Escola para Todos e para Todas* (Eixo I), *Uma Escola Melhor* (Eixo II) e *Uma Escola*

na *Sociedade do Século XXI* (Eixo III). No primeiro eixo, são abordados temas como a *diversidade social e cultural* e a *igualdade e o género*. No segundo, destacamos o programa *Educar para a Convivência, a Paz e os Direitos Humanos*. Por fim, no terceiro eixo de acção, discute-se, entre outras questões, o novo currículo e as competências chave.

Note-se que também no currículo do ensino secundário foram introduzidas as *disciplinas de Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos e Educação Ético-Cívica*, opção indicadora da atenção prestada, no contexto do currículo, à formação social, cívica e ética dos estudantes.

No campo da formação ou da assessoria psicopedagógica, encontraram-se disponíveis algumas publicações, ainda no âmbito das Linhas Prioritárias de Inovação Educativa<sup>5</sup>, designadamente, o *Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*, o *Guía de actuación con el alumnado con TDA-H (Déficit de atención con hiperactividad)* e o documento *Afecto y coeducación en Educación Primaria*.

### *Racionais subjacentes às orientações*

Como já se referiu, o Decreto Lei 175/2007 corresponde à decisão política de implementação de uma nova lógica no Sistema Educativo, resultante do compromisso com a Comissão Europeia no sentido da adopção de um currículo ordenado ao desenvolvimento de competências e orientado pelo princípio da *educação como um serviço à cidadania*. Adicionalmente, assinala-se também a influência do programa da UNESCO *Aprender para o Século XXI* que, sob a coordenação de *Jacques Delors*, apontou *os quatro pilares da educação para o futuro: aprender a conhecer, aprender a agir, aprender a viver em comunidade e aprender a ser*. A nova política curricular é também justificada à luz da contribuição do projecto *Definição e Selecção de Competências*, da OCDE, onde se defende uma *forma integrada de compreender os conteúdos*, e se critica a forma fragmentada da abordagem dos conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais.

Quanto às *Linhas Prioritárias de Inovação Educativa*<sup>5</sup>, as justificações apresentadas decorrem, sobretudo, dos resultados da avaliação de alguns *Programas de Inovação Educativa*, desenvolvidos pelo Departamento de Educação, Universidades e Investigação. No âmbito destas avaliações e, em particular, na avaliação dos *Centros de Apoio à Formação e Inovação Educativa*, refere-se, entre outros aspectos, a necessidade de melhorar (a) as estratégias relativas à resolução de conflitos na aula e (b) a formação de professores sobre o novo currículo e as competências básicas.

Relativamente ao currículo, a disciplina de *Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos*<sup>6</sup>, a que é atribuído *um protagonismo de primeira ordem*, a sua pertinência é justificada pelo facto de ela protagonizar directamente *a tarefa de desenvolver a prática de uma cidadania que faça frente às exigências do complexo desenvolvimento social*. De acordo com a fonte, o exercício da cidadania *supõe o recurso a valores e condutas que favoreçam a convivência de pelo menos três planos complementares*: (1) da abordagem teórica, que habilita os alunos a dominar os elementos imprescindíveis ao pensamento rigoroso; (2) da materialização de *actos cívicos no contexto escolar*; (3) do contexto familiar e social, onde se desenvolvem a maior parte das condutas cívicas.

### *Em síntese*

Em 2007, o Currículo para a Educação Básica, quer através das competências gerais que são visadas, quer através da criação da Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos, passou a integrar duas novas componentes associáveis ao tema que nos ocupa, dada a sua articulação com o desenvolvimento das competências sociais dos estudantes.

Note-se que as competências básicas abarcam, entre outros aspectos, a promoção da autonomia, do desenvolvimento do auto-conhecimento e da protecção pró-activa da saúde mental e física. São também apontados objectivos de natureza metacognitiva e de auto-regulação das aprendizagens, conhecimentos e emoções, de gestão e capacidade de análise crítica das

informações dos *media*, de comunicação, de capacidade de decisão, de trabalho de grupo, de resolução de conflitos, etc.. Dito de outro modo, um largo número das competências gerais do currículo são, antes de mais, condições facilitadoras e indicadores de desenvolvimento pessoal, social, cívico. Restará saber, claro, e não é pouco, como assume e cumpre de facto o currículo tal desiderato.

Entretanto, também o documento que estabelece as Linhas Prioritárias da Inovação Educativa (2007-2010)<sup>5</sup>, refere os resultados de um estudo que identificou como necessidades centrais da educação a *aprendizagem da resolução de conflitos na sala de aula e da convivência e a formação de professores relativamente ao novo currículo*, sobretudo, nas suas componentes gerais de natureza mais social e menos académica.

A integração das dimensões do desenvolvimento pessoal e social parece, pois, ser um dos pontos fortes das inovações curriculares ao nível da produção legislativa, quer transversalmente, no que respeita às competências gerais visadas por todo o currículo, quer através da Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos. Contudo, e embora prevista no currículo, a Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos não nos parece dispor de um tempo curricular próprio e, também, não se detectou qualquer regulamentação específica, o que não se verifica com as outras dimensões mais clássicas do currículo.

## Finlândia

A Finlândia obteve excelentes resultados no Estudo PISA, nos domínios da Leitura, Matemática e Ciências, e o site oficial do respectivo Ministério da Educação<sup>1</sup> disponibiliza diversos documentos de apoio e programas educativos, nas referidas áreas académicas. Porém, no domínio do comportamento e do desenvolvimento das competências sociais, as informações recolhidas apresentam-se insuficientes, vagas, pouco detalhadas, dispersas, o que não nos permite responder, adequadamente, às questões que colocámos.



## As medidas

Como se disse, são poucas as informações que sobre o nosso tema podemos colher na página oficial do ME da Finlândia. Algumas dessas informações encontram-se vertidas no texto da lei fundamental da educação, a *Basic Education Act 628/1998*<sup>2</sup>, que na sua 2.<sup>a</sup> Secção, Capítulo 1, estabelece como uma das *finalidades da educação o apoio ao crescimento dos alunos, com vista a uma integração social, ética, responsável e humana, proporcionando-lhes os conhecimentos e competências necessárias ao longo da vida.*

Esta lei, porém, pouco nos informa sobre a estratégia adoptada para a consecução destas finalidades. Apenas na 35.<sup>a</sup> Secção, Capítulo 7, *Os Deveres dos Alunos*, estabelece-se que o aluno deve comportar-se *correctamente*, sendo seguidamente estabelecida a medida disciplinar de suspensão, quando o comportamento do aluno sai fora da correcção. Ainda na Lei Educativa, e relativamente à avaliação dos alunos, entendida como uma forma de guiar e encorajar as competências de auto-avaliação dos mesmos, a 22.<sup>a</sup> Secção do Capítulo 5, estabelece que tanto a aprendizagem, como o trabalho e o comportamento dos alunos são objecto de avaliação. Aliás, reforçando esta ideia, estabelece-se ainda que (10.<sup>a</sup> Secção; 2.<sup>o</sup> Capítulo), quer a avaliação, quer a informação aos pais sobre o progresso dos alunos, devem incidir sobre a aprendizagem, o trabalho e o comportamento, estabelecendo-se que o relatório final de ano inclua *uma descrição geral do comportamento do aluno*. Orientações ou medidas subsequentes e tendentes a facilitar ou supervisionar a execução do estipulado encontram-se poucas.

Com efeito, orientações ou medidas mais específicas para a intervenção no domínio da promoção de condutas sociais positivas, apenas detectámos o programa KiVa<sup>3</sup>, que adiante referiremos com mais detalhe. Podemos salientar, no entanto, a presença de três medidas gerais que, embora lateralmente, incluem algumas referências às questões do comportamento e das competências sociais.

Uma destas medidas é a Estratégia para a Educação Especial<sup>4</sup> (2006), onde se aponta a necessidade de desenvolvimento de uma rede de suporte

para as crianças que apresentam problemas emocionais e sociais e de melhoria da eficácia da educação dos alunos com este tipo de dificuldades.

Uma outra, é o Plano para a Educação e Ciência<sup>5</sup> (2003-2008), onde se menciona, de modo vago, a necessidade de cuidar do *bem-estar dos alunos*, apoiando-os na sua aprendizagem, saúde física e mental e bem-estar social.

Por fim, também detectámos alguma atenção à questão geral em apreço no Plano Desenvolvidor para a Educação e Ciência<sup>1</sup> (2008-2012), onde se alude à dimensão das turmas que, de acordo com o parecer, deverão ser suficientemente pequenas.

Já no que respeita ao Currículo Nacional<sup>6</sup>, não encontramos referências expressamente direccionadas à questão da conduta social ou ao desenvolvimento de competências sociais, nem nas suas finalidades, nem na sua organização, nem em normativos para a sua gestão. Identificámos, apenas, uma referência às questões do comportamento e das competências sociais, na secção 4.5. do currículo, relativa ao *bem-estar dos alunos*. Nesta secção, estabelece-se o objectivo educativo de criação de ambientes escolares saudáveis e seguros, com vista à protecção da saúde mental dos alunos e à prevenção da exclusão social. Para a efectivação destes intentos aponta-se a necessidade de serem desenvolvidos planos específicos, integrados no currículo, e que englobem medidas para a promoção da saúde, bem-estar, segurança, responsabilidade social e interações na comunidade escolar e, ainda, medidas de observação, prevenção e remediação de problemas associados ao *bullying* e à violência, e a problemas de saúde mental.

Para além desta secção, o currículo nacional refere, também, a importância da Educação para a Saúde (Secção 7.10), que tem como objectivo, entre outros, a aprendizagem da regulação das emoções. Assumindo uma natureza multidisciplinar, a Educação para a Saúde está integrada na área dos Estudos Ambientais e Naturais, entre o 1.º e 4.º ano, nas áreas da Biologia/Geografia/Química, entre o 5.º e o 6.º ano e como disciplina específica entre o 7.º e o 9.º ano de escolaridade, período correspondente à

faixa etária entre os 13 e os 15 anos. Os conteúdos da Educação para a Saúde incluem os seguintes temas: (1) Crescimento e desenvolvimento; (2) Escolhas saudáveis no dia-a-dia; (3) Recursos e estratégias de *coping*; (4) Saúde, sociedade e cultura. No que respeita à avaliação das aprendizagens neste contexto curricular, apenas para o 8.º ano são apresentadas indicações formais para a avaliação das aprendizagens dos alunos em cada um dos temas explorados.

Por fim, o currículo inclui um tópico dedicado ao tema *Ética* (Secção 7.12), novamente de natureza multidisciplinar, cujo desenvolvimento fica a cargo das disciplinas de Filosofia, Ciências Sociais e Estudos Culturais, estando a avaliação das aprendizagens apenas prevista para os 5.º e 8.º anos.

Entretanto, uma excepção a esta quase ausência de intencionalidade expressa e de orientações claramente direccionadas para a promoção de condutas positivas ou para a gestão da conduta indesejável, é o que se passa no domínio do *bullying*. Neste caso, a Finlândia dispõe de um Programa Nacional *Anti-Bullying*, o KiVa<sup>3</sup>, com finalidades preventivas e remediativas, direccionado a todos os alunos dos estabelecimentos onde o programa decorre. O KiVa, palavra que podemos traduzir como simpático, bom, amigável, foi desenvolvido com o financiamento do Ministério da Educação, pela Universidade de Turku, sob a coordenação da Professora *Cristina Salmivalli*.

O KiVA teve início no ano lectivo de 2006/2007, em 78 escolas do ensino básico, seleccionadas aleatoriamente de um universo de 300 escolas, que se voluntariaram para participar no que assumia, então, a natureza de *estudo piloto*. A expectativa era a de generalização do programa à escala nacional em 2008/2009, tendo como destinatários toda a população escolar do ensino básico, após o seu ensaio num número de escolas progressivamente alargado, assumindo, a partir de então, a natureza de um Programa Nacional de Prevenção e Redução do *Bullying*.

Este programa define como seus objectivos gerais (a) a *prevenção e, ou correcção do bullying* e (b) a *minimização dos efeitos adversos da vitimização*.

Do ponto de vista da intervenção, prevê-se, quer a intervenção preventiva, destinada a todos os alunos de uma turma, por exemplo, quer a intervenção focada na criança ou jovem vítima e no agressor.

A intervenção preventiva e formativa centrada na turma dirige-se a todos os alunos, está estruturada em 10 sessões de 90m, que decorrem durante o ano lectivo; nela são trabalhados temas como *estar num grupo*, *reconhecer o bullying e as formas subtis de bullying*, *conhecer as consequências do bullying*, *bullying e o grupo de pares*, etc. O ensino directo, as dramatizações, a discussão, a observação de pequenos filmes, as tarefas de registo, a intervenção simulada em jogos de computador, a intervenção supervisionada em situações reais, o trabalho em pequeno grupo, são algumas das estratégias formativas utilizadas no programa, o qual dispõe de bastantes materiais destinados não só ao trabalho com os estudantes, mas, também, com os professores e os pais.

Na intervenção remediativa, recorre-se aos pares mais pró-sociais e de mais elevado estatuto social, como ajuda para a resolução do problema do *bullying*, bem como à discussão individual com as crianças ou jovens directamente envolvidos, e quer com a vítima, quer com o agressor.

A introdução do programa nas escolas é precedida de uma formação intensiva de dois dias destinada à equipa local responsável, professores e outros técnicos. Durante a implementação do programa, e com o objectivo de regular os processos, as equipas escolares reúnem diversas vezes durante o ano lectivo, dispondo, também, de um fórum de discussão virtual.

### *Racionais subjacentes às orientações*

Sendo parcas as medidas ou orientações explícitas do governo no domínio da promoção da conduta social positiva dos alunos, como é natural, também não encontrámos qualquer documento que equacionasse expressamente a justificação de políticas no referido domínio. Ainda assim, em alguns *links* disponíveis na página do ME<sup>1</sup>, encontram-se algumas apreciações

que, indirectamente, dão conta de alguns princípios orientadores da educação finlandesa. Por exemplo, o desenvolvimento de uma boa adaptação social e da responsabilidade ética dos alunos são apontadas como preocupações fundamentais da educação na Finlândia. Adicionalmente, refere-se, ainda, o ensino dos *factos e das competências* necessárias a uma boa cidadania, como uma responsabilidade a partilhar entre a escola, a comunidade e as famílias. Mas, na verdade, não encontramos a mobilização explícita de racionais, teóricos ou outros, ao serviço da justificação esclarecedora das medidas ou orientações adoptadas no domínio social em apreço.

### *Em síntese*

Em suma, não obstante a importância atribuída à questão da conduta social e das competências sociais, pessoais e cívicas na lei fundamental da educação básica, não parece que tal se repercuta em medidas ou orientações explícitas e positivas, quer no domínio da gestão das interações nos diversos níveis organizativos do espaço escolar, quer no domínio da estruturação do currículo.

Por outro lado, parece possível concluir-se, a partir da informação disponível no site oficial, que as orientações constantes nos normativos mais gerais e de formato jurídico apontam para uma acção mais remediativa que preventiva, centrada no aluno e no controlo dos seus comportamentos incorrectos, e onde a *suspensão* e a *exclusão* do estudante, como consequência da adopção de condutas *incorrectas*, aparecem como as únicas medidas explicitadas.

Reforça esta conclusão o facto de os domínios da cidadania e do desenvolvimento social, estabelecidos na lei fundamental da educação como uma das finalidades formativas da escola, não encontrarem tradução explícita na estrutura curricular, quer transdisciplinar, quer disciplinar, quer de complemento curricular. Apesar do que acaba de se concluir, deve observar-se que, no domínio da avaliação dos resultados conseguidos pelos estudantes, estabelece-se que, em paralelo com as aprendizagens *académicas*,

a conduta é um dos objectos da avaliação, de expressão descritiva, e que da mesma deve ser dado conhecimento às famílias.

Em suma, do ponto de vista de medidas centrais, o KiVa<sup>3</sup> parece ser o instrumento de gestão das questões da conduta social dos estudantes na escola mais estruturado e explícito de que o sistema educativo finlandês dispõe, tanto quanto nos é permitido concluir a partir da análise da fonte utilizada.

## Inglaterra

As informações obtidas sobre a Inglaterra, através do *site* oficial do ME<sup>1</sup>, (*Department for Children, Schools and Families*), permitiram responder com clareza às questões que colocámos. Identificámos cinco medidas, desenvolvidas com a finalidade de lidar com a problemática dos comportamentos e do desenvolvimento das competências sociais dos estudantes.

### *As medidas*

As medidas identificadas para as questões do comportamento e das competências sociais, foram as seguintes: (1) os Serviços de Apoio ao Comportamento (*Behaviour Support Services*<sup>2</sup> – BSS), (2) o Programa de Melhoria do Comportamento (*Behaviour Improvement Program* – BIP<sup>3</sup>), (3) as Equipas Multidisciplinares de Apoio ao Comportamento e à Educação (*Behavioral and Educational Support Team*<sup>4</sup> – BEST), (4) o programa *Aspectos Sociais e Emocionais da Aprendizagem*<sup>5</sup> (*Social and Emotional Aspects of Learning* – SEAL) e, por fim, (5) as disciplinas de Educação Social, Pessoal e para a Saúde<sup>9</sup> (*Social, Personal and Health Education* – SPHE) e de Cidadania<sup>10</sup>.

As três primeiras medidas, apresentadas mais à frente, fazem parte de uma estratégia mais geral, desenvolvida pelo Governo, designada *Every*

*Child Matters*<sup>5</sup>. Esta estratégia, anunciada pela primeira vez em 2003, surge na sequência de acontecimentos trágicos envolvendo um caso de abuso e maus tratos infantis que culminaram no homicídio de uma criança, perpetrado pelos familiares. Após um período de investigação e levantamento de dados sobre os serviços de apoio disponíveis para as crianças, jovens e suas famílias, o Governo publicou o documento *Every Child Matters: The Next Steps*<sup>13</sup> e aprovou a *Lei Infantil de 2004*<sup>14</sup>, proporcionando, assim, aquilo que definem como *the legislative spine for developing more effective and accessible services focused around the needs of children, young people and families*. Em 2004, foi também publicado o documento *Every Child Matters: Change for Children*<sup>15</sup>, e criado o *website* que se dedica exclusivamente às iniciativas desenvolvidas no âmbito do projecto.

A primeira medida identificada, desenvolvida no âmbito da estratégia *Every Child Matters*<sup>5</sup>, consiste nos *Serviços de Apoio ao Comportamento*<sup>2</sup> (*Behaviour Support Services – BSS*) que, integrados nas autoridades locais, desenvolvem um trabalho em parceria com as escolas, numa moldura de inclusão, que visa promover o comportamento positivo e dar apoio aos alunos, pais e escolas. Segundo referem, apesar da principal responsabilidade pela promoção do bom comportamento recair sobre as famílias e as escolas, também cabe às autoridades locais apoiar estas instituições, através de um serviço de apoio ao comportamento, quer num registo de prevenção, quer de intervenção remediativa e directa.

Estabelecendo contratos com as escolas, os BSS, de um modo geral, prestam os seguintes apoios: (a) consultoria às escolas no desenvolvimento e revisão das suas políticas na área do comportamento; (b) consultoria e formação aos professores e outro pessoal da escola, sobre estratégias para prevenir e lidar com os problemas de comportamento; (c) apoio individual aos alunos com dificuldades de comportamento; (d) apoio a grupos de alunos (e.g., estratégias de mediação com os pares, gestão das emoções negativas, resolução de problemas e conflitos); (e) apoio à intervenção junto dos alunos com necessidades educativas especiais. Como parte da sua abordagem preventiva, os BSS podem também apoiar grupos específicos de

alunos em maior risco de envolvimento em problemas de comportamento, ou trabalhar com uma variedade de outros recursos para ajudar, por exemplo, jovens adolescentes grávidas ou jovens delinquentes, de modo a promover a sua reintegração na educação.

As equipas BSS têm uma composição pluridisciplinar, que inclui professores especialistas, professores assistentes, psicólogos educacionais, oficiais de justiça e conselheiros. Alguns serviços incluem também técnicos com formação específica para lidar com problemas ou necessidades particulares, tais como as desordens do espectro do autismo.

A segunda medida identificada, o Programa de Melhoria do Comportamento (*Behaviour Improvement Programme*<sup>3</sup> – BIP), está também integrada na iniciativa *Every Child Matters*<sup>5</sup>, fazendo parte da estratégia nacional para lidar com os problemas de comportamento e de assiduidade. Os seus objectivos principais são, (a) a provisão de educação supervisionada, a tempo inteiro, para todas as crianças e jovens excluídos; (b) a provisão de técnicos especializados para todas as crianças e jovens em risco de exclusão, absentismo e comportamento criminal; (c) a redução dos níveis de absentismo e melhoria dos níveis de assiduidade.

Cada autoridade é responsável pelo desenvolvimento de programas locais que respondam às necessidades das escolas, onde a fraca assiduidade e o absentismo são barreiras significativas à aprendizagem. O programa apoia estratégias já em curso e fornece recursos para o desenvolvimento de medidas adicionais de apoio às escolas. Assim, entre estas respostas, o BIP pode promover a criação de lugares para técnicos especificamente destinados e preparados para lidar com as questões do comportamento, a educação supervisionada para todos os alunos excluídos, o acesso às equipas de apoio e o apoio aos alunos nos críticos períodos de transição.

É através do BIP que as autoridades locais recebem financiamento para agir na área do comportamento, sendo elas, por sua vez, responsáveis pela distribuição dos fundos pelas diversas regiões, que os utilizam, então, para responder aos problemas de comportamento e assiduidade nas suas



escolas. Uma das componentes chave do BIP, para além da distribuição dos recursos financeiros, é a implementação das equipas de apoio especializado, que se passa a apresentar.

A terceira medida sinalizada consiste, então, nas equipas especializadas que prestam um serviço de apoio ao comportamento e à educação, i.e., *Behavioral and Educational Support Team*<sup>3/4</sup> – BEST. As equipas BEST, igualmente desenvolvidas ao abrigo da estratégia *Every Child Matters*<sup>4</sup>, têm uma composição multidisciplinar, integrando profissionais das áreas da saúde, educação e cuidados sociais, e.g., psicólogos clínicos, psicólogos educacionais, técnicos de saúde mental primária, enfermeiros, técnicos dos serviços sociais e familiares e terapeutas da fala. Estas equipas trabalham em parceria com as escolas que apresentam um elevado número de alunos com problemas de comportamento e, ou com elevadas taxas de exclusão e absentismo. Na prática, muitas das equipas BEST estão sediadas e funcionam permanentemente nas escolas secundárias, apoiando, também, as escolas primárias associadas.

Valorizando a prevenção e a intervenção precoce, as BEST trabalham com crianças entre os 5 e os 18 anos, e não só com as suas escolas, mas, também, com as suas famílias, apostando, quer no desenvolvimento da qualidade dos contextos, quer na resposta directa às necessidades das crianças e jovens com problemas emocionais e de comportamento. Assim, de um modo geral, as equipas BEST intervêm a três níveis: (1) apoio às escolas, para o desenvolvimento de estratégias globais, informação sobre o currículo e seu desenvolvimento, consultoria ao pessoal da escola, etc; (2) apoio em grupo aos alunos e pais, de acordo com as necessidades locais, e que pode traduzir-se, por exemplo, na criação de grupos de desenvolvimento de competências sociais; (3) apoio intensivo, individual, aos alunos e suas famílias.

O objectivo geral das BEST consiste na promoção do bem-estar emocional, do comportamento positivo e da assiduidade, nomeadamente daqueles estudantes que apresentam, ou estão em risco de apresentar, problemas emocionais e de comportamento. Quanto aos seus objectivos

específicos, destacam-se (1) disponibilização de serviços de apoio multidisciplinar, para os alunos com sinais de problemas emocionais e de comportamento, ou em risco, o que inclui o acesso a serviços especializados, quando necessário; (2) apoio ao desenvolvimento de respostas, por parte da escola, capazes de promover o bem-estar emocional, o comportamento positivo e a assiduidade; (3) trabalho com o pessoal da escola e outros profissionais, no sentido de facilitar o desenvolvimento das suas competências na gestão do comportamento e da assiduidade; (4) apoio contínuo às famílias e às crianças com diferentes necessidades emocionais e comportamentais, quer através dos membros da BEST, quer através de grupos mais especializados.

Esclareça-se que as equipas BEST, comparativamente com os BSS, parecem ter uma acção mais directa no terreno, o que não é incompatível com a existência de outros serviços. Os BSS, de um modo geral, não estão sediados nas escolas, sendo um serviço de apoio mais indirecto que actua com as escolas através de parcerias. No entanto, também podem prestar apoio directo aos alunos, embora essa vertente pareça ser mais própria das equipas BEST. Estas equipas desenvolvem um trabalho mais directo com os alunos e as famílias, enquanto os BSS têm um papel mais proeminente no estabelecimento de parcerias e ligações entre as diversas instituições que podem contribuir para o bem-estar dos alunos na dimensão do comportamento.

A quarta medida encontrada, consiste no programa SEAL<sup>5</sup>, *Social and Emotional Aspects of Learning*, apresentado no *TeacherNet*<sup>6</sup>, um site do Governo destinado a apoiar os professores a as escolas nas várias questões inerentes à educação, na secção *Social and Pastoral Issues*<sup>7</sup>. A decorrer a nível nacional, o SEAL pretende ajudar as escolas a desenvolver as competências sociais e emocionais dos alunos, através da utilização de uma *whole-school approach*, apostando na criação das condições ambientais que promovam aquelas competências, e possibilitem a sua prática e consolidação. Visa também a criação de oportunidades de aprendizagem directa e focalizada das competências, quer para toda a turma, no contexto do currículo formal, quer fora do currículo formal, em

pequenos grupos. A continuidade no desenvolvimento profissional de todo o *staff* da escola, é uma prioridade deste programa.

Quanto aos seus conteúdos, as competências trabalhadas encontram-se divididas em cinco áreas, a saber, o *auto-conhecimento*, a *gestão dos sentimentos e emoções*, a *empatia*, a *motivação* e as *competências sociais*. Utilizando abordagens de ensino e aprendizagem que são familiares aos professores, o SEAL dá exemplos relacionados com a experiência das crianças e jovens e articulados com os outros materiais do Currículo Nacional<sup>11/12</sup>; são, ainda fornecidos vários recursos às escolas, desde bibliografia, guias para o desenvolvimento e aplicação do currículo nas áreas em causa, materiais, como posters, fichas de trabalho, jogos, etc., tudo passível de acesso gratuito através de download<sup>21</sup>.

Por fim, o site TeacherNet<sup>6</sup> disponibiliza também vários guias, entre eles, e no âmbito da problemática em estudo, um guia<sup>23</sup> sobre as dificuldades comportamentais, emocionais e sociais (*Behavioral, Emotional and Social Difficulties – BESD*), enquanto necessidades especiais de educação.

Ainda no âmbito da secção *social and pastoral issues*, destaca-se a temática do *bullying*, que é aqui tratada através de vários textos sobre a boas práticas e a prevenção do *bullying*, incluindo relatórios, investigações e artigos<sup>8</sup>.

A quinta e última medida identificada, consiste nas “disciplinas” de *Educação Pessoal, Social e para a Saúde*<sup>9</sup> (*Personal, Social, Health Education – PSHE*) e *Cidadania*<sup>10</sup> (*Citizenship*) que, fazem parte do Currículo Nacional<sup>11/12</sup>, entre os 5 e os 14 anos, embora sejam descritas como de natureza *non-statutory*.

Os temas que fazem parte do seu conteúdo, organizam-se em cinco dimensões: (a) *conhecimento, competências e compreensão*; (a) *desenvolver a confiança, a responsabilidade e aproveitar ao máximo as suas competências*; (c) *preparar-se para exercer um papel activo enquanto cidadão(ã)*; (d) *desenvolver boas relações e respeitar as diferenças entre as pessoas*,

(e) *janela de oportunidades*, onde os alunos têm oportunidade de pôr em prática os conhecimentos e competências desenvolvidos nos diversos domínios. As cinco dimensões referidas são trabalhadas, sucessivamente, em três fases distintas, nomeadamente, *Fase 1* (para as crianças entre os 5 e os 7 anos de idade), *Fase 2* (crianças entre os 7 e os 11 anos) e *Fase 3* (crianças entre os 11 e os 14 anos).

Por fim, no âmbito do apoio às escolas e aos professores, vale a pena referir o *Guia de Apoio e Promoção da Saúde Mental*<sup>22</sup> (2001), da responsabilidade conjunta dos Departamentos da Educação e da Saúde, para apoio à promoção da saúde nas escolas e noutros contextos. Está integrado numa estratégia mais vasta, em fase de implementação, no quadro do Serviço de Saúde Nacional, a *Children's Taskforce e a Children and Young People's Unit*.

### *Racionais subjacentes às orientações*

Relativamente ao projecto *Every Child Matters*<sup>4</sup>, e como se referiu inicialmente, a principal justificação para a sua criação foi a ocorrência de uma situação de violência extrema, que gerou na sociedade um debate sem precedentes e estimulou que se tomassem diversas providências, entre elas, a publicação da Lei Infantil de 2004 e a criação do referido projecto, do qual fazem parte as três primeiras medidas apresentadas na secção anterior.

Através do *site* do Governo dedicado ao projecto, as medidas são apresentadas como estando fundamentadas numa série de princípios, já apropriados pelas práticas em algumas escolas, destacando-se o pensamento inovador, as expectativas educativas elevadas e uma visão alargada do apoio às crianças, jovens e suas famílias.

A força e autonomia das escolas para poderem levar por diante as medidas traçadas são entendidas, não como fruto do seu trabalho solitário, mas como o resultado de uma colaboração eficaz entre os directores escolares e as autoridades locais. As prioridades, referem, terão de se basear

nas necessidades locais, e o estabelecimento de parcerias é apontado como a melhor resposta às necessidades detectadas. Refere-se, também, a importância do estabelecimento de relações positivas entre o pessoal da escola e os outros técnicos de modo a ser possível o desenvolvimento de abordagens sistémicas, multi-focais, às necessidades e problemas detectados, numa base de confiança mútua e de partilha do conhecimento.

No que respeita às três medidas identificadas, directamente relacionadas com a intervenção no comportamento e no desenvolvimento das competências sociais, refere-se (a) a importância de melhorar os padrões médios de comportamento, bem como a assiduidade, tornando cada escola um local de aprendizagem inclusiva, onde os alunos atinjam o seu potencial, respeitando os outros; (b) a necessidade de que todas as crianças e jovens recebam uma educação inclusiva de elevada qualidade, incluindo aqueles que, por diversas razões, foram excluídos, abandonando assim o sistema educativo e (c) a necessidade de envolver os alunos e os pais, mais activamente, nas questões do comportamento e da participação na escola. É, pois, no âmbito destas necessidades que são apresentados os serviços BSS (*Behaviour Support Services*), o programa BIP (*Behavioural Improvement Program*) e as equipas multidisciplinares BEST (*Behaviour and Education Support Teams*).

Quanto à quarta medida apresentada, o programa SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*), subjacente ao seu desenvolvimento está a ideia de que as questões do desenvolvimento e das competências sociais e emocionais estão profundamente associadas à aprendizagem e ao sucesso educativo. Assim, justificam, *the social, emotional and behavioural skills underlie almost every aspect of school, home and community life, including effective learning and getting on with other people.*

No contexto deste programa, a promoção directa, focalizada, do desenvolvimento social, bem como a educação num ambiente saudável e com apoio emocional, são tidas como as melhores formas de potencializar, entre outros aspectos, (a) a eficácia e o sucesso dos alunos, (b) o estabelecimento e manutenção de relações de amizade, (c) as competências para lidar com

o conflito eficazmente e de forma justa, (d) a gestão das emoções e sentimentos fortes, tais como a frustração, a ansiedade e a ira, (e) a criação de estados calmos e optimistas que, por sua vez, promovem a realização dos objectivos e a compreensão e valorização das diferenças e das semelhanças entre as pessoas, e ainda, (f) o respeito pela diversidade de crenças, valores e opiniões.

Por fim, no que se refere ao Currículo Nacional<sup>11/12</sup> e às disciplinas de Educação Social, Pessoal e para a Saúde<sup>9</sup> e de Cidadania<sup>10</sup>, a secção *The national framework and the purposes of the National Curriculum*, descreve dois objectivos centrais de todo o currículo: (1) promover o desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico dos alunos e (2) preparar os alunos para as oportunidades, responsabilidades e experiências da vida adulta.

Subjacentes a estes objectivos, estão quatro princípios fundamentais que se tomam como inalteráveis, não obstante as mudanças que possam ocorrer na sociedade, na economia e na natureza da escola. Assim, o desenho do Currículo Nacional baseia-se (1) no estabelecimento da educação como um direito, qualquer que seja a origem social, a cultura, a etnia e as diferenças em termos de capacidades e incapacidades; (2) no estabelecimento de padrões nacionais e de expectativas para o ensino e aprendizagem, a partir dos quais se identificam situações a melhorar, e se mede o progresso em direcção aos referidos padrões, assim se tornando possível a monitorização e a comparação do desempenho entre os indivíduos, grupos e escolas; (3) na promoção da continuidade e da coerência, de modo a facilitar a transição dos alunos entre escolas ou fases, proporcionando as bases para uma aprendizagem ao longo da vida; (4) na promoção da compreensão e da confiança pública no trabalho desenvolvido pelas escolas, uma vez que a abertura destas à comunidade proporciona uma base comum que facilita a discussão das questões educativas entre os grupos profissionais e os leigos na matéria.

No caso das *disciplinas* de Educação Social, Pessoal e para a Saúde e de Cidadania, as secções relativas a cada uma destas componentes do

currículo, só referem os seus objectivos, não apresentando informação específica acerca dos seus racionais. Contudo, no *link Building personal development into the curriculum*, encontram-se algumas ideias que podemos associar à introdução daquelas matérias. Assim, referem, o desenvolvimento pessoal corresponde aos processos através dos quais todos os jovens são apoiados no seu desenvolvimento espiritual, moral, físico, emocional, cultural e intelectual, de acordo com as suas necessidades. Podemos, pois, supor as *disciplinas* de Educação Social, Pessoal e para a Saúde e de Cidadania, como parte integrante desses processos. Em todo o caso, é forte a convicção de que esta é apenas uma das formas do currículo apoiar o desenvolvimento pessoal e social, uma, de entre as várias formas, através das quais a escola pode contribuir para os resultados positivos da iniciativa nacional *Every Child Matters*.

### *Em síntese*

Considerando as informações recolhidas através do *site* oficial do Governo, a situação do Reino Unido poderia ser descrita como um caso de *acção em rede*. Por um lado, porque muitas das informações e dos apoios fornecidos às escolas e aos professores encontram-se num *website*, designado *TeacherNet* e, por outro, porque quase todas as medidas identificadas estão muito associadas entre si. Este último aspecto, particularmente interessante, colocou-nos, porém, algumas dificuldades no que respeita à organização dos conteúdos a que acedemos, permanecendo um sentimento de incompletude no que se refere à apresentação da articulação e evolução das medidas identificadas.

As informações a que se teve acesso, são indicativas do assumido reconhecimento das relações entre as dimensões académica e sociais do desenvolvimento, sendo várias as estratégias criadas para lidar com estas questões. Outros pressupostos fortes das medidas consistem na valorização do *whole-school approach*, na convicção de que o trabalho multifocal, colaborativo e efectivamente apoiado é o que tem condições para produzir

melhores e mais vastos efeitos. Deste modo, não obstante a atribuição à família e à escola de uma responsabilidade decisiva na formação pessoal e social das crianças e dos jovens, sublinha-se que é indispensável a colaboração de outras instituições nesse objectivo comum, nomeadamente das autoridades locais, que é suposto desenvolverem com a escola uma eficaz parceria.

## Irlanda

A informação recolhida através do *site* oficial do Ministério da Educação (ME) da Irlanda<sup>1</sup>, indica como principal medida em curso na educação a reforma curricular do Ensino Primário (entre os 6 e os 13 anos), na qual se propõem mudanças estruturais, quer do ponto de vista das práticas, quer dos racionais subjacentes à acção educativa. Fora deste contexto não se localizaram outras medidas directa ou indirectamente direccionadas à problemática de que nos ocupamos.

No contexto do *Novo Currículo*<sup>7</sup>, salienta-se a introdução da área de Educação Social, Pessoal e para a Saúde (*Social, Personal and Health Education – SPHE*<sup>3/6</sup>), cujos objectivos se apresentam mais à frente. As restantes informações recolhidas, bem como os materiais de apoio e outros recursos, remetem, na sua maioria, ou para o novo currículo, em geral, ou para esta nova área curricular, em particular.

### *As medidas*

A Revisão do Currículo para a Educação Primária<sup>2/3/4</sup> (1999), da responsabilidade do *National Council for Curriculum and Assessment*<sup>5</sup> (NCCA), introduz algumas *novidades estratégicas* que, de um modo geral, terão sido pensadas com o objectivo de *humanizar* o ensino e a aprendizagem. Neste novo currículo, os objectivos gerais incidem sobre questões que, directa ou indirectamente, remetem para o domínio do comportamento e das competências sociais, sendo de assinalar as preocupações com o



desenvolvimento (a) de um auto-conceito positivo; (b) da sensibilidade relativamente às outras pessoas e respeito pelos seus direitos, pontos de vista e sentimentos; (c) da capacidade para fazer juízos éticos e fundamentados e (c) da auto-disciplina, do sentido de responsabilidade pessoal e social e da consciência sobre o comportamento social e moralmente aceite.

Por sua vez, os conhecimentos e competências curriculares encontram-se organizados em seis áreas principais, sendo de destacar, em virtude do nosso enfoque, a área da *Educação Social, Pessoal e para a Saúde (Social, Personal and Health Education – SPHE<sup>3/6</sup>)*. Estabeleceu-se a disseminação desta área por todo o currículo escolar – ela faz parte de todos os aspectos da vida escolar –, pelo que se sublinha que concorrem para o cumprimento das suas finalidades (a) o clima escolar positivo, (b) as diversas disciplinas e (c) o tempo curricular específico de 30 minutos semanais. Aponta-se para o seu desenvolvimento em espiral, o que se traduz na revisita aos mesmos conteúdos, em diferentes fases de desenvolvimento do currículo, de modo a fomentar a consolidação das aquisições e a promoção do seu desenvolvimento.

A área de SPHE<sup>3/6</sup> apresenta-se estruturada em torno de três eixos fundamentais, a saber: (1) *Eu próprio (Myself)*; (2) *Eu e os outros (Myself and others)* e (3) *Eu e o mundo (Myself and the wider world)*. Assim, actuando em conjunto com as restantes áreas curriculares, a SPHE pretende proporcionar oportunidades de desenvolvimento do auto-conhecimento, de aprendizagem de competências sociais específicas, de desenvolvimento de relações positivas e de prática e adopção de condutas saudáveis. Entre as competências sociais visadas encontram-se, por exemplo, a resolução de conflitos, a negociação interpessoal, a compreensão da importância das regras e da sua negociação, a aprendizagem da vida em democracia, etc.

Anuncia-se que o que está em jogo é o desenvolvimento das *qualidades pessoais e sociais* dos indivíduos, através do aperfeiçoamento, quer das suas competências estruturais, quer dos conhecimentos e atitudes que os ajudem a tomar decisões informadas, a nível pessoal e social. O *respeito e cuidado com o corpo* e a noção de *segurança*, articulada a questões de saúde,

são também preocupações centrais da SPHE, salientando-se a necessidade dos alunos adquirirem conhecimentos e atitudes que os ajudem a adoptar um estilo de vida saudável.

Do ponto de vista das metodologias, dimensão do currículo a que se atribui grande relevo, privilegiam-se as de natureza activa e cooperativa, simultaneamente facilitadoras da aquisição da informação, da construção dos conhecimentos e do desenvolvimento de competências importantes para as dimensões social, pessoal e de saúde dos indivíduos. Advoga-se, também, o recurso a soluções variadas, tais como, a dramatização, os jogos cooperativos, a utilização de fotografias, imagens e outros estímulos visuais, a discussão, bem como as actividades de escrita, a que se atribui especial relevo para a elaboração e consolidação dos conhecimentos. Acresce que, em virtude da desejável disseminação da SPHE em toda a vida da escola, são valorizadas não só as abordagens formais e estruturadas, mas, também, as informais, que decorrem da vida diária na escola, da sua cultura e funcionamento.

No apoio às escolas deve destacar-se a existência da *National Educational Psychological Service Agency*<sup>8</sup> (NEPSA), fundada pelo Departamento de Educação e Ciência. A missão desta agência consiste em apoiar o desenvolvimento pessoal, social e educativo de todos os alunos, através da aplicação das teorias e práticas da psicologia da educação.

Segundo é referido, os psicólogos da NEPSA trabalham com as escolas básicas e secundárias, nas áreas da aprendizagem, comportamento e desenvolvimento social e emocional, visando a identificação das necessidades educativas específicas de cada comunidade escolar e num contexto de parceria. Além deste apoio indirecto, em regime de parceria e consultoria, e destinado a toda a comunidade escolar, os técnicos da NEPSA asseguram, igualmente, atendimento directo aos alunos, no diagnóstico, planeamento e acompanhamento individual dos mesmos, nos domínios da aprendizagem, comportamento e motivação. À data, e de acordo com as informações recolhidas, nem todas as escolas dispõem ainda dos serviços da NEPSA, estando a sua expansão a decorrer.

Refira-se, também, a existência de um *site*, com acesso directo através do *site* oficial do ME, especialmente criado para ajudar as escolas e os professores a implementar as mudanças curriculares previstas pelo Novo Currículo para a Educação Primária<sup>3</sup>, e que disponibiliza igualmente informação para os pais sobre o assunto. Localizámos ali uma série de documentos e materiais destinados aos professores, disponíveis para *download* gratuito, de que são exemplo, o *Needs Identification for Schools*<sup>9</sup>, ou o *Teacher Guidelines*. Estas últimas apresentam um formato comum nas diferentes áreas do currículo, sendo que, cada um destes manuais inclui um capítulo introdutório, um capítulo destinado à exploração dos conteúdos, outro sobre o planeamento a nível da escola e das aulas, por temas e, por fim, uma secção que se debruça sobre as abordagens e metodologias. A área da *Educação Social, Pessoal e para a Saúde*<sup>10</sup> está também abrangida por um destes manuais, onde se exploram diversas metodologias exemplificativas do novo pensamento sobre o ensino e a aprendizagem. No mesmo *site*, encontram-se ainda outros documentos para os professores sobre a PSHE, de apoio à sua disseminação no currículo e, designadamente, ao planeamento das aulas nas suas diferentes áreas<sup>11</sup>.

### *Racionais subjacentes às orientações*

O documento Novo Currículo para o Ensino Primário<sup>11</sup> encontra-se dividido em seis capítulos principais, alguns deles com incidência directa sobre os princípios orientadores e os objectivos da reforma curricular. Assim, no Capítulo 1 (*Aims, principles and features*), salienta-se uma visão da educação que considera (a) a *singularidade* de cada aluno, (b) a diversidade de contextos sociais de que este faz parte e (c) as relações dinâmicas e recíprocas entre a educação e a sociedade.

Enunciam-se, a seguir, os três objectivos principais da educação primária, sendo o segundo objectivo claramente direccionado para as competências sociais e para as relações entre as pessoas. Assim, referem, o novo currículo deverá (1) promover uma vivência plena da infância, contribuindo para a realização do potencial de cada aluno, como indivíduo

único, (2) *promover o desenvolvimento do aluno, enquanto ser social, através da convivência e da cooperação com os outros, contribuindo, assim, para o bem geral da sociedade* e (3) preparar o aluno para os processos de aprendizagem futuros.

Ainda no mesmo documento, o segundo capítulo (*Children and Learning*), no tópico *As dimensões sociais e emocionais da aprendizagem*<sup>7</sup> (*The social and emotional dimensions of learning*), chama a atenção para a necessidade de se compreender que o desenvolvimento social e emocional influencia o sucesso na aprendizagem, pelo que a melhor filosofia escolar será aquela que se caracteriza por relações de afecto entre os professores e os alunos.

Num outro tópico (*Collaborative Learning*), explicita-se a importância da *aprendizagem colaborativa* que, como referem, proporciona oportunidades de aprendizagem com vantagens particulares, uma vez que estimula as competências de escuta, o confronto de ideias e a sua discussão e negociação.

Relativamente à área da *Educação Social, Pessoal e para a Saúde*, a SPHE<sup>3/6</sup>, é salientada (a) a continuidade dos processos e conteúdos de aprendizagem abrangidos por esta área ao longo do currículo, (b) a responsabilidade partilhada entre a família, escola e profissionais de saúde relativamente às aprendizagens visadas nesta dimensão do currículo e (c) a natureza global da intervenção educativa nesta área. Como assinalam, através da SPHE pretende-se o desenvolvimento integrado de competências, atitudes, valores e conhecimentos com relevo para um conjunto alargado de dimensões sociais, pessoais e de saúde da vida dos indivíduos. Do ponto de vista dos princípios orientadores, a PSHE é descrita como tendo por base as necessidades dos alunos.

### *Em síntese*

No âmbito das questões que temos em análise, a informação localizada relativa à Irlanda restringe-se à Revisão do Currículo para o Ensino Primário

e, concretamente, à introdução de uma área curricular centrada nos temas do desenvolvimento social, pessoal e da saúde.

A SPHE apresenta um estatuto curricular próprio, decorrente da atribuição de um conteúdo próprio e de um muito pequeno tempo curricular específico (30 m, semana) e da sua simultânea natureza transdisciplinar. Esta decorre do facto de se assumir que as questões do comportamento, das competências sociais, das relações e interacções serem, em si mesmas, denominadores comuns a todos os contextos e situações de vida dos alunos. Por este motivo, espera-se que o desenvolvimento da SPHE ocorra em todo o currículo, em toda a escola, e que envolva a colaboração de toda a comunidade escolar, famílias incluídas.

Acerca destas medidas curriculares, identificaram-se diversos documentos: uns de natureza mais teórica, onde são apresentadas as mudanças nos princípios orientadores da revisão do currículo, outros, de natureza mais prática, apresentam-se sob a forma de manuais de apoio para os professores, com o objectivo de facilitar a implementação do currículo e, nomeadamente, da Educação Pessoal, Social e para a Saúde.

A informação recolhida admite que se registre a existência de mudanças na concepção sobre o papel de todo o currículo no desenvolvimento das competências sociais e de condutas sociais positivas, suportadas por um significativo investimento na produção de documentos e guias de apoio para as escolas e os professores. Porém, o processo de mudança é recente, não sendo claras as consequências da sua aplicação, nos moldes em que são apresentadas.

Por fim, vale a pena assinalar a *National Educational Psychological Service Agency*, um recurso importante para escolas, nomeadamente nas áreas do comportamento e do desenvolvimento social e emocional, que disponibiliza o seu apoio, quer de um modo directo junto de casos sinalizados, quer através do trabalho de consultoria à comunidade escolar no seu todo.

## Japão

As informações recolhidas através do *site* oficial do Ministério da Educação do Japão<sup>1</sup>, *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – Japan*, representado pela sigla MEXT, permitiram identificar algumas medidas tomadas pelo governo para lidar com os problemas de comportamento nas escolas. Verifica-se nestas medidas uma ênfase na problemática do *bullying*, cujos episódios têm vindo a ser contabilizados desde meados dos anos oitenta, sendo este problema descrito como uma das preocupações centrais da Reforma Educativa para o Século XXI (*Educational Reform for the 21st Century*<sup>2</sup>).

### As medidas

As medidas serão apresentadas no quadro de três eixos organizadores da informação disponível, a saber: (1) *Cultivation of Richness in Mind*<sup>3</sup>, (2) *Response to Probelmatic Student Behaviour*<sup>3</sup> e (3) produção legislativa no contexto da *Reforma Educativa para o Século XXI*<sup>2</sup>.

No âmbito do primeiro eixo de análise, *Cultivation of Richness in Mind*<sup>3</sup>, destacam-se duas medidas a serem implementadas nas escolas, a saber, a melhoria da Educação Moral<sup>3</sup> (EM) e o aumento de tarefas ou actividades que envolvam a experiência directa e a prática social efectiva por parte dos alunos (*Enhancement of hands on activities*<sup>3</sup>).

Nestes documentos parece privilegiar-se como orientação estratégica a cooperação entre as escolas, famílias e comunidades locais, com vista a *cultivar a riqueza das mentes das nossas crianças*, em ordem à promoção de uma sociedade formada por cidadãos responsáveis.

Ao serviço da EM, refere-se, entre outras medidas, o projecto *Promote Moral Education that Resonates within Hearts of Students*, caracterizado como tendo por base a *criatividade* das escolas e dos Conselhos de Educação. Este projecto não está acessível para *download*, pelo que não é possível a sua descrição

Relativamente à segunda medida enunciada no primeiro eixo de análise, *Enhancement of hands-on activities*, refere-se apenas que a promoção da *humanidade* e da *sociabilidade* deve ser reforçada através do desenvolvimento de uma variedade de actividades práticas, adequadas a cada fase de desenvolvimento dos alunos. Sobre esta medida também não foi possível obter informações detalhadas sobre a sua implementação no currículo.

No âmbito do segundo eixo de análise, *Response to Problematic Student Behavior*<sup>3</sup>, em resposta aos problemas relacionados com o comportamento e o absentismo escolar, definidos como problemas antigos e persistentes, identificam-se diversas medidas, nomeadamente (a) a formação de *turmas compreensivas (understandable classes)* e de *escolas divertidas (fun schools)*; (b) a melhoria da educação do coração, do afecto (*education of the heart*), através de actividades práticas; (c) a melhoria do sistema de aconselhamento educacional, incluindo a contratação de conselheiros escolares; (d) a melhoria das competências dos professores. Para além da sua enumeração, não existem mais informações acerca destas medidas, com excepção da referência à melhoria dos sistemas de aconselhamento nas escolas. Neste campo estabelece-se que as escolas disponham de um sistema de aconselhamento psicológico, para apoio global às escolas e aos alunos que apresentam problemas de ansiedade e de controlo das emoções e, ou dos comportamentos, ou que evidenciam alguns sinais nesse sentido.

Salienta-se também, neste segundo eixo de análise, o tema do *bullying*, destacando-se aí as diversas referências à *Researchers Conference*, aparentemente uma instituição que apoia ou colabora com o governo, no estudo e na definição das políticas sobre aquela questão. É expressamente valorizada na *página* do MEXT a investigação que a *Researchers Conference* (RC) vem efectuando sobre o *bullying*, desde Julho de 1994, bem como o lançamento do seu *Urgent Appeal*, em Dezembro do mesmo ano, na sequência do suicídio de um jovem vítima de *bullying*. De entre as várias referências disponíveis destaca-se, ainda, o relatório da RC sobre o comportamento de *bullying* entre as crianças e os jovens, publicado em

1996, *It is Time Each One of Us Need to Act Seeking Solution of the Problem of Bullying*<sup>5</sup>. Deste relatório, não disponível para *download*, salientam-se na *página* do MEXT algumas conclusões que aludem à persistência e gravidade do problema do *bullying* e apelam à intervenção e apoio de cada membro da sociedade em prol do desenvolvimento saudável das crianças.

Uma outra contribuição importante da RC, apresentada na *página* do MEXT, consta da sua proposta de *medidas urgentes de combate ao bullying*, apresentada ao Governo num relatório intitulado *The measures to be taken for seeking solution of the problem of bullying* (1995). Nesta proposta, a que não podemos aceder directamente, reafirmam-se cinco orientações fundamentais para confronto com o problema, ao que parece já previamente divulgadas, sendo apenas referida expressamente na *página* uma delas: *to have a strong recognition that it is never, ever tolerated for a person to bully another*.

Com base nestas orientações fundamentais, a RC propõe no seu relatório medidas concretas, sobre cujo conteúdo a *página* pouco informa, a serem tomadas pelas famílias, comunidades, escolas, Conselhos de Educação e Governo. É feita referência mais específica a medidas destinadas aos alunos agressores e aos que são vítimas de *bullying*, que incluem, nomeadamente, a possibilidade de mudança de escola, a reorganização das turmas ou a mudança de turma. Também é referida e muito valorizada a necessidade de manter a informação e a comunicação entre as escolas, as famílias e a comunidade para o confronto com o problema.

Por fim, o relatório faz um apelo ao governo no sentido deste promover *various comprehensive measures*, tais como o encorajamento a uma educação que valorize a personalidade individual, o apoio aos professores de modo a que estes melhorem as suas competências e a melhoria do sistema de recrutamento dos mesmos. Ainda no quadro das *various comprehensive measures*, a *página* refere-se à necessidade de valorização do papel da família e da disciplina adquirida na família, bem como do papel da comunidade, a quem se aponta o dever de ser activa e



*iniciar novos movimentos*, que contribuam para a identificação das raízes do *bullying*. O relatório sublinha, igualmente, a responsabilidade da escola na implementação de um ambiente absolutamente intolerante ao *bullying*, para o qual é suposto muito contribuir o estilo de administração da escola e a sua abertura à comunidade.

Na sequência do *The measures to be taken for seeking solution of the problem of bullying*, o MEXT planeou a criação de equipas de supervisores, com a função de acompanhar os Conselhos de Educação e as Escolas, na implementação das medidas sugeridas naquele relatório, o que parece bastante indicativo da importância atribuída à colaboração da *Researchers Conference*.

Uma outra informação disponível na página do MEXT sobre a actividade da RC respeita à realização de um Simpósio Internacional sobre o problema do *bullying*<sup>6</sup>. Porém, tal como para a documentação que vimos referindo, também a que foi produzida no âmbito do Simpósio não está disponível na *página* do MEXT para consulta directa. Ainda assim, a informação disponível salienta, mais uma vez, que o *bullying* é um problema sério no Japão, recomendando-se que este se constitua como uma prioridade no campo da educação. No mesmo texto salienta-se, ainda, o reconhecimento, por parte das autoridades políticas na educação, da necessidade de se avaliar as medidas tomadas por outros países para lidar com o *bullying* e de se discutir as soluções que melhor se ajustem à realidade japonesa.

Na área do bullying parece pois verificar-se uma valorização significativa da actividade dos investigadores no apoio à definição das políticas. Aliás, também o MEXT, na sequência das contribuições da RC, desenvolve as suas próprias investigações sobre o tema, apurando, nomeadamente, as medidas tomadas pelos Conselhos de Educação e pelas Escolas para lidar com o *bullying*.

No âmbito do terceiro eixo de análise, apoiámo-nos nos documentos relativos à Reforma Educativa para o Século XXI (*Educational Reform for the 21st Century*<sup>2</sup>). Do diploma legal que institui esta reforma, propomo-nos

salientar, do seu Capítulo 2 (*Aiming to Foster Children with Rich Humanity*), algumas componentes da Secção 1 (*How Children are Faring*) e da Secção 2 (*Policy Measures*). Da Secção 1, faremos referência à sub-secção *Current State of Problem Behaviour by Students*<sup>7</sup>. Da Secção 2, faremos referência à sub-secção *Outlines of Policy Measures and Problems Involved*<sup>8</sup> e à Alínea 3, intitulada *Promoção da Educação Moral*<sup>4</sup>.

Na sub-secção *Current State of Problem Behaviour by Students*, salientam-se duas alíneas. A Alínea 1, *Serious State of Violence, Bullying, Non-attendance, etc. – Violence, Juvenile Delinquency*, apresenta uma análise quantitativa dos incidentes de violência em contexto escolar, com base na qual se justifica a necessidade de se continuar a encarar a violência com séria preocupação.

A Alínea 2, *Responses to Children's Problem Behavior, etc.*, debruça-se sobre as causas ou *backgrounds* da violência, salientando-se a sua diversidade e combinação complexa. No âmbito desta análise, são destacados os seguintes factores promotores da violência em contexto escolar: (1) a falta de disciplina em casa, desde o início da infância; (2) o mau desempenho das escolas, na forma como respondem à diversidade de aptidões e competências dos alunos; (3) a falta de experiências quotidianas de compaixão pelos outros; (4) a deterioração das condições sociais e do ambiente em que as crianças e jovens crescem. Para se responder ao problema, por um lado, aponta-se genericamente a necessidade de cooperação das escolas, famílias, comunidades locais e de outras organizações públicas. Por outro lado, estabelece-se que da parte da escola se exige: (1) uma boa liderança por parte dos directores, uma liderança que fomente a cooperação entre todos os professores e entre estes e o restante pessoal da escola, e a firmeza na educação das crianças; (2) a procura de cooperação activa com as famílias das crianças que apresentam comportamentos violentos, com as comunidades locais e com outras organizações relevantes; (3) a criação de um serviço de aconselhamento psicológico para os alunos que apresentam problemas de ansiedade e de controlo das emoções e, ou dos comportamentos, prestando especial atenção aos sinais emocionais mais subtis que as crianças e jovens emitem.

De modo a apoiar os esforços das escolas, o MEXT definiu, ainda, um conjunto de medidas, descritas como de *natureza compreensiva*. Assim, referem (1) os esforços para tornar as aulas, as matérias, mais acessíveis à compreensão dos alunos, mais fáceis de compreender; (2) o aumento da atenção à educação emocional, para apoiar as crianças, nomeadamente, na aquisição de competências sociais e do sentido das regras; (3) a ampliação e melhoria do sistema de aconselhamento educacional (i.e., dos serviços de psicologia), incluindo a contratação de mais conselheiros e *advisors in the classrooms for easing children's minds*; (4) o apoio aos esforços de cooperação entre as escolas, famílias e comunidades locais, na prevenção da delinquência juvenil.

Na sub-secção *Outlines of Policy Measures and Problems Involved*<sup>8</sup> salienta-se a Alínea 4, acerca da melhoria dos serviços de aconselhamento (*Improved Counseling*), como uma medida de apoio às escolas e a Alínea 5, sobre a *promoção de esforços para proteger as crianças de informação prejudicial (Promotion of Efforts to Protect Children from Harmful Information)*. Na alínea 4, com vista a apoiar os esforços das escolas, o MEXT anuncia uma série de medidas para a ampliação e melhoria do sistema de aconselhamento educacional (i.e., dos Serviços de Psicologia), incluindo a contratação de mais conselheiros, de modo a que todos os alunos possam receber o apoio de que precisam tão cedo quanto possível, prevenindo o agravamento das situações mais sensíveis.

A Alínea 5 aborda a elevada preocupação existente sobre o potencial efeito negativo da informação divulgada pelos *media*, especificamente sobre sexo e violência, nas mentes das crianças e dos jovens, que não dispõem, ainda, de um elevado sentido de responsabilidade. Em conformidade com esta preocupação, refere-se genericamente que o Governo e o seu *Cabinet Office* têm desenvolvido vários esforços no sentido de melhorar a situação. Ainda na mesma página, refere-se que o MEXT tem solicitado à indústria dos *media* mais medidas de auto-regulação, e tem apoiado as *Parent and Teacher Associations*, na tarefa de monitorização nacional dos programas de televisão. Adicionalmente, e com a cooperação de académicos e intelectuais, o MEXT tem vindo a aplicar questionários para avaliação do impacto dos esforços desenvolvidos por organizações estrangeiras sem

fins lucrativos (*overseas nonprofit organizations* – NPOs) e outras entidades, para lidar com problemas semelhantes, de forma a obter informações e materiais que possam vir a ser utilizados para responder aos ambientes prejudiciais onde cresçam e vivam crianças e jovens no Japão.

Ainda ao serviço da Educação Moral (EM), como se referiu, salienta-se a Alínea 3, Secção 2, Capítulo II da Reforma da Educação para o Século XXI, sob o título *Promoção da Educação Moral*<sup>4</sup>. Uma vez justificada a pertinência da EM, é-lhe atribuído um tempo curricular próprio, nos níveis de ensino *elementar e lower secondary*. Paralelamente, estabelece-se que, não obstante a formalização curricular da EM com um tempo próprio, esta deve atravessar todo o currículo, ser inerente a toda e qualquer actividade educativa desenvolvida na escola. De modo a *tocar mais profundamente as mentes das crianças*, estabelece-se que a EM deve valorizar nos seus métodos a prática dos valores e da moralidade, por oposição a abordagens passivas e de escuta, e o desenvolvimento de competências de decisão sobre o que está *certo* e o que está *errado*, e deve melhorar os seus conteúdos; em consonância com estas orientações, o MEXT procedeu à revisão dos *Courses of Study*, em 1998.

Em 2001, com o objectivo de promover no currículo da EM uma estratégia mais centrada na actividade dos alunos, o MEXT distribuiu a todos os estudantes um manual (*Koroko no note*); nele se explica a natureza da *moralidade* que se espera que os estudantes desenvolvam, segundo se diz, numa linguagem que lhes é acessível e com a intenção de promover a sua reflexão moral autónoma. Trata-se de um manual que pode ser utilizado pelos alunos em qualquer contexto curricular e não apenas em EM, e que funciona como um livro de notas, um diário, que pode também servir de ponte entre os pais e os professores.

### *Racionais subjacentes às orientações*

Na documentação apresentada, do ponto de vista dos princípios, que são simultaneamente finalidades visadas pela acção educativa, afirma-se a

importância de compreender e valorizar a vida humana, compreensão e valorização que é suposto exprimirem-se na consideração e respeito pelos outros e numa consciência social onde as normas, os deveres e os direitos sejam claramente assumidos.

Do ponto de vista da estratégia de intervenção educativa, é possível verificar uma ênfase no trabalho de cooperação entre as escolas, as famílias e as comunidades locais em prol do desenvolvimento da *riqueza das mentes das crianças*. No domínio das metodologias de intervenção educativa, advoga-se o aumento de tarefas, de actividades que envolvam a experiência directa, a prática social efectiva, nomeadamente no contexto da Educação Moral, como transparece no projecto *Promote Moral Education that Resonates within Hearts of Students* ou no *Koroko no note*<sup>4</sup>. Critica-se o facto de a EM ter colocado no passado demasiada ênfase no ensino abstracto do *que são e não são virtudes*, sem estabelecer ligação entre estas noções e os comportamentos concretos e reais. Tal abordagem, argumentam, não é suficiente, na medida em que as crianças precisam adquirir *poder moral*, praticando os valores nas suas experiências pessoais do dia-a-dia. Para atingir esse objectivo, sugerem, as aulas de EM terão de ser *mais interessantes para as crianças*.

Ainda a propósito Educação Moral, é referida a sua elevada contribuição para a promoção do que designam por *uma humanidade rica*. Advoga-se que tal contribuição se apresenta especialmente necessária, em virtude de nos últimos anos as questões da ética, do desenvolvimento moral e das atitudes e condutas sociais básicas, se apresentarem como áreas frágeis, reclamando melhores respostas do campo da educação. Salienta-se, por isso, a necessidade de se ensinar às crianças os *estilos e atitudes sociais básicos* e de se promover a sua capacidade de produzir juízos pertinentes e coerentes, que as habilitem a distinguir o *certo* do *errado*, o *bem* do *mal*.

Sobre a questão do *bullying* refere-se a ocorrência trágica do suicídio de um jovem vítima de *bullying*, como uma das razões que mais fortemente motivou o investimento na investigação e o desenvolvimento de medidas para lidar com este problema. Em particular, salienta-se a reunião de emergência da *Researchers Conference*<sup>5</sup>, da qual resultou um apelo urgente ao governo

que, por sua vez, deu início a diversos processos de pesquisa e elaboração de relatórios sobre o *bullying*.

Saliente-se que o entendimento que é evidenciado sobre a etiologia dos comportamentos de *bullying* (*The measures to be taken for seeking solution of the problem of bullying*, 1995), não será alheio à estratégia de cooperação atrás referida. Com efeito, admite-se que, de entre a multiplicidade de factores que poderão facilitar aqueles comportamentos, a família ocupa um lugar de destaque, sendo mesmo sinalizada como o factor mais influente; a falta de disciplina na família, sobretudo no que se refere às atitudes e hábitos sociais básicos, seria determinante. Por consequência, advertem, o papel da família é indispensável no que descrevem como a *disciplina responsável da criança*. À luz desta conclusão, sugere-se, então, um maior reconhecimento da importância da disciplina em casa, da *boa casa, onde as crianças se sentem em família, e onde existe comunicação entre os pais e os filhos e participação activa do pai na educação das crianças*.

Simultaneamente, afirma-se, também, o papel da comunidade e das escolas na emergência das condutas de *bullying*, atribuindo-se, em particular a estas, a responsabilidade pela criação de climas escolares totalmente livres de *bullying*. A administração eficaz das escolas e a boa comunicação entre estas e as comunidades são apresentadas como condições necessárias ao cumprimento daquele desiderato.

### *Em síntese*

A informação recolhida no site do MEXT é reveladora de bastante preocupação com o comportamento dos estudantes em contexto escolar, em particular com os comportamentos de *bullying*, acerca dos quais se reúnem estatísticas desde meados dos anos 80.

Uma das apostas mais salientes do MEXT para a promoção do bom comportamento dos alunos nas escolas parece residir no incremento e renovação da Educação Moral no currículo, quer através de um tempo

curricular específico, quer através da sua disseminação por todo o currículo. Também o Serviço de Aconselhamento parece gozar de um estatuto particular no quadro das medidas apresentadas.

Em todo o caso, não obstante as obrigações da escola na educação directa das crianças e jovens e na promoção de bons ambientes, o entendimento que transparece sobre o problema é o de que cabe à família uma responsabilidade enorme na etiologia e, por isso, na acção preventiva e resolutiva dos problemas de comportamento dos seus filhos. O trabalho conjunto entre as escolas, as famílias e as comunidades locais é outra linha forte da orientação traçada.

Um outro aspecto saliente na informação recolhida é a valorização dada pelos responsáveis políticos do Japão, na área da Educação, à contribuição da investigação, quer para a compreensão dos problemas, quer para a definição das políticas, em domínios como o *bullying* e o impacto dos *media* no comportamento das crianças e jovens.

Em todo o caso, trata-se de um *site* onde dispomos de pouco acesso a uma informação mais directa sobre parte importante da documentação referida, bem como sobre a concretização das orientações e das medidas enunciadas. Em certa medida, esta dificuldade poderá ser consequência da inexistência de alguns documentos na língua inglesa, o que impede, por exemplo, o acesso directo aos relatórios que ao longo do texto foram mencionados. Adicionalmente, as informações disponibilizadas no *site*, não estão formatadas em ficheiros passíveis de *download*, característica que distingue claramente o *site* do ME do Japão dos *sites* dos restantes países, onde se encontram frequentemente vários programas, manuais, guias e também documentos legislativos passíveis de *download* e arquivo fácil e rápido.

## Comentário

A informação apresentada, como vem sendo referido, resultou da consulta dos *sites* oficiais dos Ministérios ou Departamentos de Educação

dos Governos da Austrália/Queensland, Canadá/Ontário, Espanha/Galiza, Finlândia, Inglaterra e Irlanda e Japão, efectuada entre os meses de Outubro de 2008 e Março de 2009.

A nossa pesquisa orientou-se, num primeiro momento, para a identificação das orientações e medidas adoptadas pelos governos dos países em causa na gestão e orientação do comportamento dos estudantes em contexto escolar, ou seja, para o que podemos também designar por gestão da disciplina escolar. A escassez de informação directamente direccionada a esta questão nas fontes de informação estabelecidas e a nossa própria concepção sobre a vantagem de uma abordagem mais larga do problema, decorrente, nomeadamente, da assunção da incontornável função formativa e desenvolvimental da escola nos domínios sociais e afectivos, levou-nos a alargar o campo de incidência da observação. Deste modo, inquirimos a informação disponível, não só sobre orientações e medidas directamente relativas à gestão e orientação do comportamento/disciplina dos alunos em contexto escolar, mas, também, sobre aquelas que se dirigissem à promoção intencional, directa ou indirecta, de desenvolvimento social e de aquisição de competências sociais e, ainda, sobre as que se direccionassem à formalização no currículo escolar e, designadamente, no elenco curricular, de este tipo de preocupações.

A análise da informação mostra-nos que a intensidade da acção política dos governos nos domínios em estudo é bastante variável. Com efeito, tanto quanto podemos depreender a partir da análise dos respectivos *sites*, os governos do País Basco, da Finlândia e da Irlanda, não têm um investimento político especialmente significativo nesta frente de acção. Já, sobretudo, os estados de Queensland/Austrália, de Ontário/Canadá e a Inglaterra, mas também o Japão, apresentam um volume de medidas indicativas de grande atenção política a esta frente de acção.

Do ponto de vista da orientação e conteúdo das medidas, salientam-se alguns traços, comuns especialmente entre os países com mais investimento nas questões em apreço, que se passa a enunciar:

- O entendimento de que a adopção pelos estudantes de uma conduta social positiva no contexto escolar é uma responsabilidade da



escola, das famílias e da comunidade, além de uma responsabilidade do próprio marcada pelo seu desenvolvimento.

- Decorre deste entendimento a valorização da acção colaborativa e mesmo da formal parceria entre estas instituições na intervenção nesta frente.
- Decorre, ainda, a valorização de uma intervenção multifocal: muitas das medidas enunciadas dirigem-se, não só directamente aos alunos, mas, também, às escolas, às famílias e às comunidades, na perspectiva de que ambientes ricos, seguros, apoiantes e competentes dispõem de melhores condições para a aprendizagem, a prática e a emergência de condutas sociais positivas.
- Valorização de uma acção multimodal: as medidas direccionadas a cada um dos subsistemas referidos são de natureza diversa e complementar.
- Assim, para os estudantes, não está só em causa, e aliás, não está sobretudo em causa, o controlo do seu comportamento, mas a preocupação com o ensino directo das competências sociais e com a existência de ambientes educativos de qualidade, e por isso formativos, quer na escola, quer na família, quer na comunidade, quer nos media.
- A acção junto dos estudantes, mesmo do transgressor, parece estar mais marcada por estratégias formativas, desenvolvimentais e de inclusão, do que por estreitas estratégias de castigo e exclusão, de tal modo que, por exemplo, o recurso à suspensão é acompanhado de medidas de apoio à integração no processo educativo do grupo escolar de pertença.
- A acção junto das escolas e dos professores concilia uma atitude de clarificação de expectativas sobre o seu papel e de exigência, com a disponibilização de apoio variado e rico ao cumprimento do papel esperado: informação, nomeadamente através da *net*, formação *online* e formação directa, disponibilização de programas e materiais avulsos, assessoria através de técnicos especialistas e, ou através de serviços, como Serviços de Aconselhamento ou de Psicologia, etc.
- A disponibilização de programas direccionados à prevenção e intervenção em situações de *bullying*, mas também a outras formas

- de violência na escola, têm uma presença forte nas medidas de quase todos os países.
- A acção junto das famílias adopta igualmente uma configuração multimodal, nomeadamente através da disponibilização de informação na *net* e de aconselhamento através de técnicos especialistas e, ou através de serviços, como Serviços de Aconselhamento ou de Psicologia.
  - A observação da natureza das medidas indica a valorização da prevenção, ao mesmo tempo que se definem medidas e se criam recursos e serviços de assessoria, de natureza multidisciplinar, para a prevenção e para a resposta às situações emergentes.
  - A observação da natureza das medidas indica a valorização da acção intencional e continuada e da articulação das medidas versus a acção descontínua, pontual e sem estratégia.
  - Em muitos países, a preocupação com o papel da escola nos domínios da formação pessoal e social dos estudantes tem tradução no elenco curricular.

Umhas explícitas, outras implícitas, estas são características das orientações e medidas detectadas nos *sites* dos departamentos de educação dos governos já referidos, especialmente dos que apresentaram uma acção mais intensa no domínio do comportamento, sendo que o grau e qualidade da sua implementação no terreno e o sucesso das mesmas não estiveram no campo de análise proposto. Em todo o caso, a sua mera existência é indicativa da abrangência com que os governos em causa consideram quer as condições propícias à aprendizagem académica dos alunos – *melhor ambiente, melhor aprendizagem* –, quer a sua formação pessoal e social e a sua adaptação crítica aos contextos sociais de vida.



## **NOTAS FINAIS**

Glória Ramalho



Neste trabalho, começámos por olhar para a posição de Portugal no plano educativo relativamente a outros países, tendo em conta a história dos séculos XIX e XX e tomando como referência os resultados obtidos no estudo PISA. Procurámos, depois, identificar aspectos organizativos e de intervenção política recente em países que não só apresentam resultados médios destacados, como também um grau elevado de equidade conseguida. A selecção recaiu na Austrália, Canadá, Finlândia, Inglaterra, Irlanda e Japão, a que acrescentámos a Espanha pela proximidade geográfica e cultural que representa.

A história da situação educativa portuguesa nos dois últimos séculos no contexto do Ocidente dá-nos uma imagem de atraso relativo em termos das habilitações da sua população. No seguimento dos últimos dados fornecidos pela OCDE, Portugal, no que diz respeito às habilitações da mão de obra activa (25-64 anos), encontra-se no grupo dos países com maiores carências, junto com o México, o Brasil e a Turquia. Na apreciação de António Candeias, no entanto, os resultados do estudo PISA descolam-nos dessa realidade: ainda que nesse estudo os valores do desempenho médio se situem abaixo da média dos países membros da OCDE, os valores obtidos superam em muito os correspondentes aos três países acima referidos, equiparando-se aos países da sua área geográfica, cultural e económica natural, ou seja, os países do Sul da Europa como a Espanha, a Itália e a Grécia.

Olhando para os sistemas educativos dos países seleccionados para análise, verificamos existirem algumas aproximações e outros afastamentos relativamente à realidade portuguesa. Sem querermos sugerir a importação directa para Portugal de soluções encontradas nesses países, chamaremos, no entanto, a atenção para algumas dessas soluções. Do nosso ponto de vista, é interessante uma abordagem do nosso sistema educativo que tenha em consideração os problemas diagnosticados e as soluções que já foram ou estão a ser tentadas em países cujos indicadores em educação revelam ser bem mais positivos.

### A educação pré-escolar: oferta pública universal...

Em todos os países escrutinados a educação pré-escolar tem carácter facultativo, embora exista uma oferta pública universal de educação de infância nos anos que antecedem a escolaridade obrigatória, com excepção do Japão, onde a oferta é maioritariamente privada, como nos relata Carmo Gregório.

### A educação primária: 6 anos e um professor generalista...

Tal como em Portugal, nestes países verifica-se a existência de um tronco comum integrado até ao final da escolaridade obrigatória.

Diferentemente do nosso país, no entanto, a educação primária é de seis anos nos vários países, está organizada em ciclo único, ou em vários ciclos, e tem um regime de monodocência. O docente é um professor generalista, nalguns casos coadjuvado por outros professores em áreas específicas. Com excepção do Japão, nos restantes países abrangidos o professor generalista é ajudado por professores de apoio em necessidades educativas especiais em literacia ou em numeracia, ou por assistentes escolares (que podem não ser professores), sob a orientação do professor generalista.

### Organização das turmas por idade...

Em todos os países analisados, o critério para a constituição do grupo-turma é a idade, estando as classes organizadas por ano de escolaridade. Na Austrália e na Inglaterra constituem-se grupos de nível (em regra três) em Matemática e em Língua Materna formados com base nas competências dos alunos nesses domínios.

## Progressão automática... e programas de intervenção logo que o diagnóstico é feito...

Contrastando também com a situação portuguesa, a progressão automática dos alunos é uma prática corrente em cinco dos países em análise, sendo a Espanha a única excepção, dado que prevê a retenção do aluno num dos ciclos, embora uma única vez ao longo da escolaridade básica.

Mas em estreita conexão com essa progressão automática, registam-se programas de intervenção bem cedo, ou seja, a partir do momento em que a situação da criança é identificada (a única excepção é o Japão). Faz-se um diagnóstico logo na educação pré-escolar e dá-se uma atenção especial ao progresso dessas crianças, disponibilizando os recursos necessários para o efeito. São consideradas crianças com necessidades educativas especiais todas as que revelam algum tipo de deficiência ou, simplesmente, que em algum momento apresentam dificuldades impositivas de terem sucesso escolar. Alguns países, incluem as crianças sobredotadas na denominação de NEE.

## Iniciativas políticas e reformas curriculares em Ciências e em Matemática...

Quanto a iniciativas políticas e reformas curriculares recentes, já elaboradas ou apenas recomendadas, Victor Gil e Glória Ramalho verificaram que em praticamente todos os países existe uma grande insistência num ensino de qualidade centrado nos primeiros anos de escolaridade, bem como na necessidade de uma acção preventiva e de uma intervenção rápida, logo que surgem dificuldades e desafios, geralmente aos 5-6 anos.

Em vários países insiste-se na necessidade de o currículo ter a maior relevância para o aluno e defende-se que, especialmente no primeiro ciclo, a aprendizagem deva ser contextualizada, sugerindo-se uma maior utilização de contextos e aplicações que possibilitem o estabelecimento de relações com a experiência quotidiana.



A menção é feita a uma menor utilização de modelos pedagógicos de transmissão, e uma maior insistência em abordagens mais centradas nos alunos que garantam o seu empenhamento real na aprendizagem.

Quanto à forma como o currículo é pensado e apresentado, viu-se também que nalguns países se aponta como essencial a indicação e a caracterização de **metas de aprendizagem**, e o **destaque dos tópicos mais importantes** no sentido de evitar abordagens superficiais. Na Finlândia especificam-se já as características de um bom desempenho em várias disciplinas e anos de escolaridade, sob o título, por exemplo, “Description of good performance at the end of second (5th or 8th) grade”.

Quanto aos docentes, na Inglaterra sublinha-se a importância de um primeiro ensino de qualidade a cargo de professores com qualificação apropriada e na Finlândia uma das razões apontadas para os bons resultados obtidos em estudos internacionais é a qualidade dos professores. Afirma-se que a forma mais importante de exercer o controlo de qualidade relativamente ao desempenho dos docentes está situada na entrada da profissão; neste país, em cada 15 candidatos apenas um integra a profissão.

### Avaliação de alunos... Manuais escolares...

Glória Ramalho, Carmo Gregório e Victor Gil apuraram que a avaliação do desempenho dos alunos durante a escolaridade obrigatória nos países em estudo é sobretudo uma avaliação contínua ao serviço do propósito de aprender, com uma especial atenção a um alinhamento dinâmico entre currículo, pedagogia e avaliação. Concretamente, a distinção é feita na Irlanda e na Inglaterra, entre a avaliação da aprendizagem (Assessment of learning) e a avaliação para a aprendizagem (Assessment for learning), estando a ser dado um particular ênfase a esta última.

Verificaram igualmente que a produção de manuais escolares é, principalmente, uma iniciativa do mercado editorial, embora nalguns dos

países exista uma selecção e aprovação prévia dos manuais por parte das autoridades educativas do Estado.

A escolha dos manuais é, com uma única excepção, da responsabilidade dos professores e das escolas.

No que se refere ao fornecimento dos manuais há duas situações distintas: países em que os livros são adquiridos pelos alunos e países em que os manuais são adquiridos pelo governo nacional, pelo estado ou pela escola e distribuídos gratuitamente aos alunos.

## O estudo PISA e a retenção dos alunos...

Maria Eugénia Ferrão com a colaboração de Vera Navio, a partir da constatação da posição desvantajosa de Portugal relativamente aos restantes países membros da OCDE nos três ciclos do estudo PISA, foca a atenção na alta taxa de retenção de alunos, a mais alta no conjunto dos países analisados.

Segundo as autoras, as estatísticas oficiais da educação mostram que Portugal apresenta ainda níveis demasiado elevados da taxa de retenção comparativamente com outros países desenvolvidos. Na comparação com os demais países da OCDE Portugal encontra-se numa posição bastante desvantajosa qualquer que seja o ano considerado – 2000, 2003 e 2006. Comparativamente com Espanha, Irlanda e Japão, Portugal é o país onde existe maior proporção de alunos que ficaram retidos no mesmo ano de escolaridade mais do que uma vez.

Estudaram a relação entre o nível socioeconómico e o desempenho do aluno, tanto na perspectiva individual como na da composição da escola. Verificaram que, ao nível individual, a influência é mais acentuada em Portugal do que em Espanha, Irlanda e Japão. Na relação entre a composição da escola e o desempenho, Portugal apresenta uma tendência crescente de 2000 a 2006. Os modelos estatísticos aplicados sugerem ainda

que Portugal apresenta maior variabilidade do desempenho entre escolas do que ocorre quer em Espanha quer na Irlanda.

## Comportamento e aprendizagem...

Relativamente a orientações sobre problemas de comportamento entre os alunos, a situação nos vários países analisados, descrita por Ana Carita, com a colaboração de Inês Peceguina, é bastante variável no que concerne à intensidade da acção política revelada nos sites oficiais. No entanto, entre os países com um maior desenvolvimento neste capítulo, ressalta uma perspectiva de intervenção sistémica de natureza preventiva e remediativa, multimodal, estruturada, por contraponto a uma perspectiva de intervenção pontual, avulsa e estritamente focada no aluno e no controlo do seu comportamento. Podemos dizer que as medidas inventariadas são susceptíveis de organização em três blocos: (a) as relativas a programas e projectos, de que se destaca, pela sua presença constante, os programas dirigidos aos fenómenos de *bullying*; (b) as relativas à existência de equipas ou serviços de composição multidisciplinar para assessoria às escolas; (c) as relativas à introdução de preocupações formativas no currículo, sob diversos formatos; (d) as relativas à formação dos professores e à produção e divulgação de informação, bem como de manuais e guias. Finalmente, sublinhe-se a aposta quer na responsabilização e concertação de esforços entre todos os membros da cena educativa, quer no estabelecimento de parcerias entre a escola e outras estruturas ou entidades.

Este é um breve resumo de uma informação que se pode encontrar mais detalhada no conjunto dos capítulos anteriores. Informação, lembramos, recolhida entre Outubro de 2008 e Março de 2009, a partir, em larga medida, dos *sites* oficiais dos governos dos sete países seleccionados, com as limitações inerentes e já largamente referidas na Introdução.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

por Capítulos



## INTRODUÇÃO

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001). *Knowledge and Skills for Life*. Paris: Author.

OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World*. Paris: Author

OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: Author

## 1. AS RAÍZES DE HOJE: O ATRASO EDUCATIVO PORTUGUÊS NO CONTEXTO OCIDENTAL

Amaral, L. (2002). *How a country catches up: explaining economic growth in Portugal in the post war period (1950s to 1973)*. Tese de Doutoramento orientado por Jaime Reis no Instituto Universitário Europeu (não publicada). Instituto Universitário Europeu: Florença.

Anderson, M. S. (2000). *The ascendancy of Europe, 1815-1914*. Harlow: Longman; Pearson Education.

Bernard, Y. e Colli, J. C. (1997). *Dicionário económico e financeiro*, 2 Vols. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Cabral, M. V. (2008). Cognição, Capital Humano e Capital Social: Sucessos e insucessos no Portugal de hoje. In M. Villaverde Cabral (Ed.) *Sucesso – Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, pp. 17-36. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Candeias, A. (2000). Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas. In R. D. Martins, G. Ramalho e A. Costa (Org.<sup>as</sup>), *Literacia e Sociedade, Contribuições pluridisciplinares* (pp. 209-263). Lisboa: Editorial Caminho.

Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In B. S. Santos, *A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização*, vol. 6, S. Stoer, L.

- Cortesão e J. A. Correia (Orgs.), *A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise* (pp. 23-89). Porto: Editorial Afrontamento.
- Candeias, A. (2004b). Literacy, schooling and modernity in twentieth century Portugal: What Population Censuses can tell us. *Paedagogica Historica*, 40, (4), 511-530.
- Candeias, A. (2005a). Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal: População, economia, legitimação política e educação. In A. Candeias (Ed.) *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza* (pp. 53-113). Lisboa: Educa.
- Candeias, A. (2005b). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, 40, (176), 477-498.
- Candeias, A. (2007). *Políticas Educativas, História e Políticas Educativas contemporâneas. Relatório apresentada no âmbito das provas de Agregação no Grupo de Ciências da Educação na disciplina de Políticas Educativas, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa*, não editado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa
- Candeias, A. (2008). Alfabetização, Escolarização e Capital Humano em Portugal nos séculos XIX e XX em Portugal, numa perspectiva comparada. In M. Villaverde Cabral (Ed.) *Sucesso – Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, pp. 231-255. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A. (Ed.), Paz, A.; Rocha, M. (2004a). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Setembro de 2004.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Coleman, J. S. (1999). Social Capital in the Creation of Human Capital. In A.H. Halsey *et al.* (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 80-95). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Eklof, B. (1990). *Russian peasant schools: Officialdom, village culture and popular pedagogy, 1861-1914*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press.
- Esping-Andersen, G. (2003a). Towards the good society, once again? In G. Esping-Andersen, D. Gallie, A. Hemerijck e J. Myles (Eds.), *Why we need a new welfare state* (pp. 1-25). Oxford: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, G. (2003b). A child-centred social investment strategy. In G. Esping-Andersen, D. Gallie, A. Hemerijck e J. Myles (Eds.), *Why we need a new welfare state* (pp. 26-67). Oxford: Oxford University Press.
- Eurostat (2008). *Eurostat Home Page*, 11/12/2008.
- Furet, F. e Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Graff, H. (1991). *The legacies of literacy. Continuities and contradictions in Western culture and society*. Blomington e Indianapolis: Indiana University Press.
- Green, A. (1992). *Education and State formation. The rise of educational systems in England, France and the USA*. Londres: Macmillan Press.
- Guillén, A.; Álvarez, S.; Silva, P. (2005). O redesenhar dos Estados-Providência espanhol e português: o impacto da adesão à União Europeia. In S. Royo (Ed.), *Portugal, Espanha e a integração europeia: um balanço* (pp. 293-345). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Justino, D. (1988, 1989). *A formação do espaço económico nacional: Portugal 1810-1913*. Lisboa: Vega.
- Khôi, L. T. (1970). *A indústria do ensino*. Porto: Livraria Civilização.
- Lains, P. (2005). A economia portuguesa no século xx: crescimento e mudança estrutural. In A. C. Pinto (Ed.), *Portugal Contemporâneo* (pp. 117-116). Lisboa: Publicações Dom Quixote.



- Landes, D. S. (2001). *A riqueza e a pobreza das nações. Porque são algumas tão ricas e outras tão pobres*. Lisboa: Gradiva.
- Mozzicafreddo, J. (1992). O Estado-Providência em Portugal: estratégias contraditórias. *Sociologia, problemas e práticas*, 12, 57-89.
- Mozzicafreddo, J. (1997). *Estado-Providência e cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Nunes, A. B. (2003). Government expenditure on education, economic growth and long waves: The case of Portugal. *Paedagogica Historica*, 39 (5), 559-581.
- Núñez, C. (2003). Literacy, schooling and economic modernization: A historian's approach. *Paedagogica Historica*, 39 (5), 535-558.
- OECD (2007a). *Education at a Glance*. [www.oecd.org/edu/eag2007](http://www.oecd.org/edu/eag2007)
- OECD (2007b). ISCED, Glossary of statistical terms. <http://stats.oecd.org/glossary/search.asp> 2007-11-22.
- OECD (2008). OECD Factbook 2008: Economic, Environmental and Social Statistics – ISBN 92-64-04054-4 – © OECD 2008 (28/11/2008)
- PNUD (2005). *Relatório do desenvolvimento humano 2005. Cooperação internacional numa encruzilhada: Ajuda, comércio e segurança num mundo desigual*. Lisboa: Ana Paula Faria Editora.
- Reis, J. (1988). O analfabetismo em Portugal numa perspectiva comparada. In R. Fernandes e Á. Adão (Eds.), *I.º Encontro português de História da Educação: Actas* (pp. 75-79). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio, educação e sociedade*, 2, 13-40.
- Smith, A. (2006, ed. ori. 1776). *A riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

## 2. SISTEMAS DE EDUCAÇÃO NOS PAÍSES SELECIONADOS PARA O ESTUDO

e

### 4.2. Manuais e outros recursos educativos

EURYDICE. *Eurybase: Organización del sistema educativo español 2007/2008*. Comisión Europea.

EURYDICE. *Eurybase: The education system in Finland 2007/2008*. European Commission.

EURYDICE. *Eurybase: The education system in Ireland 2005/2006*. European Commission.

EURYDICE. *Eurybase: The education system in England, Wales, Northern Ireland 2007/2008*. European Commission.

*Guide de l'éducation. Maternelle à 12e année*. Alberta Education. 2008

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de España*. MEC. 2004.

*Quality of Education for all Young People: Challenges, Trends and Priorities. Report of Canada*. The Council of Ministers of Education. 2004

AAVV. *A organização do trabalho escolar no 1.º ciclo do ensino básico*. CNE. 2009.

*The Development of Education in Japan. National Report of Japan*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Thechnology (MEXT). 2004.

*The Development of Education. National Report of Australia for the International Conference of Education*. The Australian Government Department of Education, Science and Training. 2004.

*The Development of Education. National Report of Finland for the International Conference of Education*. The National Board of Education. 2004.

## Webliografia

<http://www.ibe.unesco.org/en.html>

[http://www.educateca.com/manuales\\_cursos/comparada\\_territorios.asp](http://www.educateca.com/manuales_cursos/comparada_territorios.asp)

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/es/>

<http://www.inca.org.uk/>

<http://www.nier.go.jp/English/index.html>

<https://aei.gov.au/AEI/CEP/Australia/EducationSystem/default.htm>

[www.det.act.gov.au/](http://www.det.act.gov.au/)

<http://www.observatorio.org.pt/>

<http://www.mepsyd.es/index-mec.html>

[http://www.asianinfo.org/asianinfo/japan/education\\_literacy.htm](http://www.asianinfo.org/asianinfo/japan/education_literacy.htm) – SCHOOLS%  
20AND%20CURRICULA

### 3. INICIATIVAS POLÍTICAS RECENTES NA PROCURA DE SOLUÇÕES EDUCATIVAS. O CASO DA MATEMÁTICA E DAS CIÊNCIAS

e

#### 4.1. Avaliação do desempenho dos alunos

Lampiselka, A., Savinainen, A., & Viri, J. (2006). Teaching methods in science, in E. Penttinen, M. Ahtee & J. Lavonen (Eds.), *How Finns Learn Mathematics and Science*, Rotterdam: Sense Publishers.

Lokan, J., Hollingsworth, H., & McCrae, B. (2003). *Teaching Mathematics in Australia: Results from the 1999 TIMSS Video Study* (TIMSS Australia Monograph No 5). Melbourne: ACER.

Lyon, T. (2005). Different countries, same science classes: Students's experiences of school science in their own words, *International Journal of Science Education*, 28(6), 591-614.

- Pentinken, E., Ahtee, M., & Lavonen, J. (Eds.) (2006), *How Finns Learn Mathematics and Science*, Rotterdam: Sense Publishers.
- S. Sjoberg, S., & Schreiner, C. (2005). How do learners in different countries relate do science and technology? (project ROSE), *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 6(2), 1-17.
- Tyler, R. (2007). Re-imagining Science Education: Engaging students in science for Australia's future, *Australian Education Review*, Retrieved on [http://www.acer.edu.au/research\\_reports/AER.html](http://www.acer.edu.au/research_reports/AER.html)

## Webliografia

- NATIONAL CURRICULUM BOARD (2008), The shape of the national curriculum: a proposal for discussion, [http://www.ncb.org.au/verve/\\_resources/The\\_Shape\\_of\\_the\\_National\\_Curriculum\\_paper\\_pdf](http://www.ncb.org.au/verve/_resources/The_Shape_of_the_National_Curriculum_paper_pdf)
- NATIONAL CURRICULUM BOARD: [http://www.ncb.org.au/our\\_work/preparing\\_for\\_2009.html](http://www.ncb.org.au/our_work/preparing_for_2009.html)
- THE DeSeCo PROJECT ON THE WEB, The definition and selection of key competencies, [www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco); [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)
- UNESCO-IBE, World Data on Education, 6<sup>th</sup> Edition, 2006/07, <http://www.ibe.unesco.org>
- [http://www.pisa2006.helsinki.fi/finnish\\_school/school\\_day/weekly\\_schedule.htm](http://www.pisa2006.helsinki.fi/finnish_school/school_day/weekly_schedule.htm)
- <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447;4699>
- <http://www.mepsyd.es/educacion.html>
- <http://www.dcsf.gov.uk>
- <http://www.education.gov.ie>
- <http://www.ncca.ie>
- <http://www.inca.org.uk/1488.html>
- <http://www.inca.org.uk>

<http://www.qca.org.uk>

[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1282/is\\_n21\\_v40/ai\\_6745944](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1282/is_n21_v40/ai_6745944)

## 5. A RETENÇÃO DOS ALUNOS, A COMPOSIÇÃO DA ESCOLA E O DESEMPENHO EM MATEMÁTICA: ALGUMAS PISTAS A PARTIR DO PISA

Almeida Júnior (1947). Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 27,65,3-15.

Bryk, A.S., & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Ferrão, M.E. (2008). Ainda os *Rankings* e a Estatística. *Gazeta de Matemática*, 155, pp. 36-47.

Ferrão, M.E. (2009a). Sensitivity of Value-Added Model specifications: measuring socio-economic status. *Revista de Educación*, 348, p.137-152. ISSN: 1988-592X.

Ferrão, M.E. (2009b). On the Stability of Value Added Indicators. *Quality and Quantity*. Aceite para publicação.

Ferrão, M. E & Beltrão, K. (2001). Tracing schools which do not penalize over-age students. Paper presented at the 27th Annual Conference of the International Association for Educational Assessment. Rio de Janeiro.

Ferrão, M.E. & Goldstein, H. (2008). Adjusting for Measurement Error in the Value Added Model: evidence from Portugal. *Quality and Quantity*, 43, p.951-963.

Ferrão, M.E., Beltrão, K.I. & Santos, D. (2007). O impacto da política de não-repetência na proficiência dos alunos da 4.<sup>a</sup> série: um estudo sobre o Sudeste Brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, 68, 229, p.69-97.

Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.

- GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). Ministério da Educação. Consultado a 30 Abril de 2009 em: <http://estatisticas.gepe.min-edu.pt/>.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel Statistical Models*, 3<sup>rd</sup> edition. London, Edward Arnold.
- Goldstein, H. & Sammons, P. (1997) The influence of secondary and junior schools on sixteen year examination performance: a cross-classified multilevel analysis, *School Effectiveness and School Improvement*, 8:2, 219-230.
- Harker, R. & Nash, R. (1996). Academic outcomes and school effectiveness: Type “A” and type “B” effects. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32(2), 143-170.
- Harker, R. & Tymms, P. (2004). The effect of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 177-199.
- Knipprath, H., Arimoto, M. (2007). The impact of education reform on the quality assurance system in Japan. *Educ Res Policy & Practice*, 6:205-217
- Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2008). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education*, 34:5, 521-545.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Marks, Gary N. (2007). Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18: 4, 429-450 (<http://dx.doi.org/10.1080/09243450701712528>).
- OECD (1999a). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OECD. Consultado a 17 Abril de 2009 em: [www.pisa.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf).

- OECD (1999b). *PISA Sampling Manual: Main Study version 1*. Paris: OECD. Consultado a 17 Abril de 2009 em: [www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/20/33688267.doc](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/20/33688267.doc).
- OECD (2002a). *School Sampling Preparation Manual: Main Study version 1*. Paris: OECD. Consultado a 17 Abril de 2009 em: [www.oecd.org/dataoecd/35/23/33699192.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/35/23/33699192.pdf).
- OECD (2002b). *Manual for the PISA 2000 Database*. Paris: OECD. Consultado a 17 de Abril de 2009 em: [www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/18/33688135.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/18/33688135.pdf).
- OECD (2002c). *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD. Consultado a 17 de Abril de 2009 em: [www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/19/33688233.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/19/33688233.pdf).
- Pfeffermann, D., Skinner, C.J., Holmes, D.J., Goldstein, H., Rasbash, J. (1998). Weighting for unequal selection probabilities in multilevel models. *Journal of the Royal Statistical Society, B*, 60, p. 23-40.
- Ramalho, G. (Coord.) (2004). Gabinete de Avaliação Educacional. *Resultados do Estudo Internacional do PISA 2003. Primeiro Relatório Nacional*. Ministério da Educação.
- Pinto-Ferreira, C. (Coord.) (2007). Gabinete de Avaliação Educacional. *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Ministério da Educação.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Thorpe, G. (2006). Multilevel Analysis of PISA 2000 Reading Results for the United Kingdom Using Pupil Scale Variables. *School Effectiveness and School Improvement* 17:1, 33-62.

## 6. MELHOR COMPORTAMENTO, MELHOR APRENDIZAGEM

- Chen, X., Rubin, K. H., Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment – Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33, 518-525.
- Green, K. D., Forehand, B., Beck, S. J., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Masten, A., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D. Tellegen, A., & Garnezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-165.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Yeates, K. O. & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

### Austrália

- American Federation of Teachers (2004) Early Intervention for Students with Learning and Behavior Problems, <http://www.aft.org/topics/specialied/downloads/earlyinteventionres.pdf>, p. 1.
- Harker, P. (May, 2005). Beyond Passive Compliance: Influencing Fundamental Change. Brisbane: *Presentation to the Ministerial Advisory Committee for Educational Renewal* (MACER) Behaviour Management Sub-Committee.



- Long, M., Carpenter, P. & Hayden, M. (1999) Participation in Education and Training 1980-1994. Melbourne: *Longitudinal Studies of Australian Youth*, Research Report Number 13, p. 119.
- Van Kraayenoord, C. E. (2005). Literate lives. In A. Ashman and J. Elkins (Eds.) *Educating children with diverse abilities*. (2nd Ed.) French's Forest, NSW: Pearson Education Australia, pp. 183-214.

### **Finlândia**

- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). "Female Aggression" Revisited: Variable – and Person – Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Salmivalli C, Kaukiainen A, & Lagerspetz K. (2000). Aggression and sociometric status among peers – do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 17-24.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

### **Webliografia**

#### **Austrália – Queensland**

- <sup>1</sup> <http://education.qld.gov.au>
- <sup>2</sup> <http://education.qld.gov.au/publication/production/reports/pdfs/code-school-behaviour-a3.pdf>

- 3 [http://education.qld.gov.au/publication/production/reports/pdfs/2005/macer\\_report.pdf](http://education.qld.gov.au/publication/production/reports/pdfs/2005/macer_report.pdf)
- 4 <http://education.qld.gov.au/actsmartbesafe/>
- 5 [http://www.learningplace.com.au/uploads/documents/store/resources/res\\_35913\\_Modules\\_1-6.pdf](http://www.learningplace.com.au/uploads/documents/store/resources/res_35913_Modules_1-6.pdf)
- 6 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/behaviour/resources/nssf.html>
- 7 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/behaviour/bm-plans.html>
- 8 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/protection/sel/index.html>
- 9 <http://www.police.qld.gov.au/News+and+Alerts/campaigns/qgip/default.htm>
- 10 [http://education.qld.gov.au/publication/production/reports/pdfs/2005/macer\\_report.pdf](http://education.qld.gov.au/publication/production/reports/pdfs/2005/macer_report.pdf)
- 11 <http://www.bullyingnoway.com.au/resources/default.shtml>
- 12 <http://education.qld.gov.au/actsmartbesafe/teachers/sel.html>
- 13 <http://education.qld.gov.au/actsmartbesafe/teachers/casestudies.html>
- 14 <http://teachsafeschools.org/>
- 15 <http://reachout.com.au/home.asp>
- 16 [http://www.learningplace.com.au/uploads/documents/store/doc\\_415\\_1705\\_nationalsafeschoolsframework.pdf](http://www.learningplace.com.au/uploads/documents/store/doc_415_1705_nationalsafeschoolsframework.pdf)
- 17 [http://www.learningplace.com.au/uploads/documents/store/doc\\_415\\_1705\\_resourcepacksafeschools.pdf](http://www.learningplace.com.au/uploads/documents/store/doc_415_1705_resourcepacksafeschools.pdf)
- 18 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/protection/sel/commercial-programs.html>
- 19 [http://www.mceetya.edu.au/mceetya/nap-national\\_assessment\\_program\\_16358.html](http://www.mceetya.edu.au/mceetya/nap-national_assessment_program_16358.html)
- 20 <http://www.mceetya.edu.au/mceetya/default.asp?id=11576>
- 21 <http://www.bocsar.nsw.gov.au/>

- 22 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/protection/mentalhealth/evidencebase.html>
- 23 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/behavsupport.html>
- 24 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/protection/community/bullying.html>
- 25 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/protection/community/suicide.html>
- 26 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/protection/mentalhealth/index.html>
- 27 <http://www.beyondblue.org/>
- 28 <http://www.headroom.net.au/>
- 29 <http://www.hlth.qut.edu.au/psyc/rap/>
- 30 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/protection/mentalhealth/teachers.html>
- 31 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/protection/mentalhealth/atrisk.html>
- 32 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/protection/mentalhealth/resources.html>
- 33 <http://www.mindmatters.edu.au/default.asp>
- 34 <http://www.sofweb.vic.edu.au/hps/index.htm>
- 35 <http://www.friendsinfo.net/introtofriends.html>
- 36 [http://www.mceetya.edu.au/verve/\\_resources/CC04\\_Yr\\_6\\_ALL\\_SRM.pdf](http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/CC04_Yr_6_ALL_SRM.pdf)
- 37 [http://www.mceetya.edu.au/verve/\\_resources/Y10\\_CAC\\_SRM\\_ALL\\_FINAL.pdf](http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/Y10_CAC_SRM_ALL_FINAL.pdf)

## Canadá – Ontário

- <sup>1</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/>
- <sup>2</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/safeschools.html>
- <sup>3</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/RespectCulture.pdf>
- <sup>4</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/conduct/conduct.html>
- <sup>5</sup> <http://www.ldcsb.on.ca/schools/cfe/elearning/gifted/pdf/codeofconduct.pdf>
- <sup>6</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/standards.html>
- <sup>7</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/roles.html>
- <sup>8</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/links.html>
- <sup>9</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/bullying.html>
- <sup>10</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/bullying.pdf>
- <sup>11</sup> [http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/survey\\_46.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/survey_46.pdf)
- <sup>12</sup> [http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/survey\\_teachers.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/survey_teachers.pdf)
- <sup>13</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/bullyprevention.html>
- <sup>14</sup> <http://www.equalityrules.ca/en/index.html>
- <sup>15</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/discipline.html>
- <sup>16</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/publications.html>
- <sup>17</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/ssareview/safeE.pdf>
- <sup>18</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/healthysafeschools/actionTeam/shaping.pdf>
- <sup>19</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/act.html>
- <sup>20</sup> [http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/english/elaws\\_statutes\\_90e02\\_e.htm](http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/english/elaws_statutes_90e02_e.htm)
- <sup>21</sup> [http://www.ontla.on.ca/bills/bills-files/38\\_Parliament/Session2/b212ra.pdf](http://www.ontla.on.ca/bills/bills-files/38_Parliament/Session2/b212ra.pdf)
- <sup>22</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/ssareview/report0626.pdf>
- <sup>23</sup> <http://www.edu.gov.on.ca/eng/gettingResults.html>

<sup>24</sup> [http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOE/2007/08/22/c9350.html?lmatch=&lang=\\_e.html](http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOE/2007/08/22/c9350.html?lmatch=&lang=_e.html)

<sup>23</sup> <http://www.osca.ca/>

### **Espanha – País Basco**

<sup>1</sup> <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/es/>

<sup>2</sup> <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2007/11/0706182a.pdf>

<sup>3</sup> [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10\\_curriculum\\_berria/es\\_5495/adjuntos/iii\\_eranskina\\_oinarrizko\\_gaitasunak.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/iii_eranskina_oinarrizko_gaitasunak.pdf)

<sup>4</sup> [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10\\_curriculum\\_berria/es\\_5495/adjuntos/v\\_eranskina\\_06\\_herriartasuna.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/v_eranskina_06_herriartasuna.pdf)

<sup>5</sup> [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig/es\\_5489/adjuntos/lineas\\_prioritarias\\_innovacion\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig/es_5489/adjuntos/lineas_prioritarias_innovacion_c.pdf)

<sup>6</sup> [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10\\_curriculum\\_berria/es\\_5495/adjuntos/iv\\_eranskina\\_06\\_herriartasuna.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/iv_eranskina_06_herriartasuna.pdf)

### **Finlândia**

<sup>1</sup> <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>

<sup>2</sup> <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

<sup>3</sup> [http://www.jyu.fi/erillis/agoracenter/hyvinvointi/esitykset/tiivistelmat/Salmivalli\\_9.2.2008.pdf](http://www.jyu.fi/erillis/agoracenter/hyvinvointi/esitykset/tiivistelmat/Salmivalli_9.2.2008.pdf)

<sup>4</sup> [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae\\_koulutus/perusopetus/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/perusopetus/?lang=en)

<sup>5</sup> [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/koulutuksen\\_ja\\_tutkimuksen\\_kehittamissuunnitelma\\_2003-2008?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/koulutuksen_ja_tutkimuksen_kehittamissuunnitelma_2003-2008?lang=en)

<sup>6</sup> <http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447,27598,37840,72101,72106>

## *Inglaterra*

<sup>1</sup> <http://www.dcsf.gov.uk/index.htm>

<sup>2</sup> <http://www.everychildmatters.gov.uk/ete/behaviour/support/>

<sup>3</sup> <http://www.everychildmatters.gov.uk/ete/behaviour/bip/>

<sup>4</sup> <http://www.best-project.co.uk/>

<sup>5</sup> <http://www.everychildmatters.gov.uk/>

<sup>6</sup> <http://www.teachernet.gov.uk/>

<sup>7</sup> <http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/socialandpastoral/>

<sup>8</sup> <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/>

<sup>9</sup> [http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/subjects/personal\\_social\\_and\\_health\\_education/keystage1/index.aspx?return=/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx](http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/subjects/personal_social_and_health_education/keystage1/index.aspx?return=/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx)

<sup>10</sup> <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/subjects/citizenship/keystage1/index.aspx?return=/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

<sup>11</sup> <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

<sup>12</sup> <http://curriculum.qca.org.uk/index.aspx>

<sup>13</sup> [http://www.everychildmatters.gov.uk/\\_files/A39928055378AF27E9122D734BF10F74.pdf](http://www.everychildmatters.gov.uk/_files/A39928055378AF27E9122D734BF10F74.pdf)

<sup>14</sup> [http://www.opsi.gov.uk/Acts/acts2004/ukpga\\_20040031\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/Acts/acts2004/ukpga_20040031_en_1)

<sup>15</sup> [http://www.everychildmatters.gov.uk/\\_files/F9E3F941DC8D4580539EE4C743E9371D.pdf](http://www.everychildmatters.gov.uk/_files/F9E3F941DC8D4580539EE4C743E9371D.pdf)

<sup>16</sup> <http://www.dcsf.gov.uk/best/uploads/RR706.pdf>

- <sup>17</sup> <http://www.ofsted.gov.uk>
- <sup>18</sup> <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Education/Curriculum/Personal-social-and-health-education/Primary/Annual-Report-1999-2000-Ofsted-subject-reports-primary>
- <sup>19</sup> <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/assessment/assessmentofsubjects/assessmentincitizenship/index.aspx>
- <sup>20</sup> [http://www.dcsf.gov.uk/best/set\\_up/index.cfm](http://www.dcsf.gov.uk/best/set_up/index.cfm)
- <sup>21</sup> <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=12605>
- <sup>22</sup> [http://www.teachernet.gov.uk/\\_doc/12605/promoting%20mental%20health%20guidance%202001.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12605/promoting%20mental%20health%20guidance%202001.pdf)
- <sup>23</sup> <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=12604>

## *Irlanda*

- <sup>1</sup> [www.education.ie](http://www.education.ie)
- <sup>2</sup> [http://www.curriculumonline.ie/bannerRedirect.asp?BS\\_PAGE\\_ID=CERTAIN\\_LOC&BS\\_POSITION\\_ID=6&BS\\_BANNER\\_ID=7&BS\\_LOCATION\\_ID=2;](http://www.curriculumonline.ie/bannerRedirect.asp?BS_PAGE_ID=CERTAIN_LOC&BS_POSITION_ID=6&BS_BANNER_ID=7&BS_LOCATION_ID=2;)
- <sup>3</sup> [www.pfsp.ie](http://www.pfsp.ie)
- <sup>4</sup> <http://www.ncca.ie/eng/index.asp?docID=121>
- <sup>5</sup> <http://www.ncca.ie/>
- <sup>6</sup> <http://www.curriculumonline.ie/index.asp?locID=12&docID=-1>
- <sup>7</sup> [http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/Intro\\_Eng.pdf](http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/Intro_Eng.pdf)
- <sup>8</sup> <http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=33437&ecategory=33446&language=EN>
- <sup>9</sup> [http://www.pfsp.ie/html/cuidith/Needs analysis bookelet 2008Final.doc](http://www.pfsp.ie/html/cuidith/Needs%20analysis%20bookelet%202008Final.doc)
- <sup>10</sup> [http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/SPHE\\_Gline.pdf](http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/SPHE_Gline.pdf)
- <sup>11</sup> [http://www.pfsp.ie/html/sp\\_plann.php](http://www.pfsp.ie/html/sp_plann.php)

## Japão

- <sup>1</sup> <http://www.mext.go.jp/english/>
- <sup>2</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101\\_1\\_001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101_1_001.html)
- <sup>3</sup> <http://www.mext.go.jp/english/org/struct/016.htm>
- <sup>4</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101\\_2\\_026.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101_2_026.html)
- <sup>5</sup> <http://www.mext.go.jp/english/news/1996/07/960703.htm>
- <sup>6</sup> <http://www.mext.go.jp/english/news/1996/06/960602.htm>
- <sup>7</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101\\_2\\_023.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101_2_023.html)
- <sup>8</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101\\_2\\_025.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101_2_025.html)
- <sup>9</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/image/hpac200101/fb1020110.gif](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/image/hpac200101/fb1020110.gif)





## ANEXOS



## ANEXO I

### Questões de partida

I – Enquadramento – Donde vimos? Onde estamos?

Como ler a situação actual num contexto histórico?

De que forma estão relacionados os resultados dos alunos portugueses no PISA com algumas variáveis de contexto?

II – Discussões em curso e medidas tomadas nalguns países

II.1. Como lidam os países com problemas de aprendizagem? Quais as mudanças introduzidas a partir de 2000?

II.2. Como lidam os países com a avaliação do desempenho dos alunos e suas consequências?

II.3. Como lidam os países com os manuais escolares e outros recursos didácticos? Quais as mudanças introduzidas a partir de 2000?

II.4. Como lidam os países com problemas de comportamento?

– Que orientações e medidas foram tomadas pelos governos, entre os anos 90 e a actualidade, para a intervenção no domínio do comportamento, junto dos alunos do Ensino Básico? Quais os aspectos principais do seu conteúdo?

– Qual o racional teórico subjacente às orientações emitidas? Qual ou quais as justificações, os argumentos para as opções efectuadas?



## ANEXO II

### **Relato-síntese do Workshop do estudo *Opções educativas sectoriais de alguns países integrados no PISA***

O *workshop* “Opções educativas sectoriais de alguns países integrados no PISA”, decorreu no dia 29 de Outubro de 2009, no Conselho Nacional de Educação (CNE), e teve como foco da reflexão um estudo com o mesmo nome (doravante designado por Estudo), realizado por um grupo de investigadores coordenado por Glória Ramalho.

Esta sessão foi coordenada pela Presidente do CNE, Ana Maria Bettencourt, e, além da coordenadora, contou com a presença de Júlio Pedrosa, ex-presidente do CNE e promotor da realização do Estudo, de Manuel Carmelo Rosa, representante da entidade financiadora, Fundação Calouste Gulbenkian, e das seguintes individualidades a quem coube o comentário dos vários capítulos:

- João Barroso e Jorge Ramos do Ó, ambos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa (Capítulo 1);
- Luís Grosso Correia, Faculdade Letras do Porto (Capítulo 2);
- João Filipe Queiró, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra e João Pedro da Ponte e Cecília Galvão, ambos da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Capítulo 3);
- Jorge Pinto, Escola Superior de Educação de Setúbal e Adalberto Dias de Carvalho, Faculdade de Letras do Porto (Capítulo 4);
- Manuela Magalhães Hill, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa de Lisboa (Capítulo 5);
- Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto (Capítulo 6).

Na qualidade de coordenadora da sessão, a Presidente do CNE contextualizou o Estudo no âmbito da missão e atribuições do CNE, definindo-o como agência de consulta no campo da Educação e atribuindo à sua acção uma

lógica de intervenção integrada no conceito de desenvolvimento de políticas baseadas no conhecimento.

## Comentários gerais

Júlio Pedrosa clarificou a problemática que esteve na génese do Estudo, recorrendo a um artigo da revista *Noesis* n.º 77 de Abril/Junho de 2009, onde se afirma que os relatórios do PISA revelam que os desempenhos fracos não resultam automaticamente de um contexto familiar desfavorecido, mas contêm larga evidência de que os resultados obtidos nos testes são fortemente influenciados pelo ambiente familiar. De acordo com dados de 2006, em Portugal, 43,5% dos alunos de 15 anos situam-se nos níveis mais baixos do índice SESC – que define o estatuto socioeconómico – tendo esse factor de contexto um peso explicativo de cerca de 14% no desempenho médio global dos alunos, o que por sua vez varia em função da eficácia do desempenho dos próprios sistemas educativos.

Neste contexto, destacou a importância dos Capítulos 1 e 5, uma vez que o primeiro associa indicadores educativos e indicadores de investimento na educação com questões de desenvolvimento económico e social e que o segundo mostra a situação relativa de Portugal, face à proporção de alunos fora do ano de escolaridade esperado para a sua idade.

A propósito deste Capítulo 2.º, apontou a necessidade de se optar por políticas educativas que promovam a equidade no sucesso educativo e consequentemente a identificação precoce de crianças com particulares problemas de aprendizagem, para com elas se trabalhar de modo a garantir que todos cheguem tão longe quanto possam, no seu desenvolvimento humano e educativo.

Elogia o facto de o Estudo ter trazido para a agenda da Educação em Portugal as questões do comportamento e clima de escola, considerando a importância destas valências para o cumprimento do objectivo de “fazer aprender e acolher todos os alunos, qualquer que seja a sua condição e origem”.

Por fim identificou como aspecto crítico a ausência de uma revisão integradora daquilo que em Portugal se tem investigado a partir do PISA.

Manuel Carmelo Rosa apresentou, numa análise geral, duas dimensões que poderiam melhorar o relatório: a introdução do caso português, ausente no Estudo, e um maior equilíbrio entre a informação disponível para cada um dos países.

Tecendo algumas considerações sobre a importância e limites das comparações internacionais, advogou a adopção, em Portugal e de forma sistemática, de uma avaliação dos resultados da aprendizagem, não dos estudantes considerados individualmente mas de todo sistema educativo ou de uma parte dele a definir claramente.

Esta avaliação destinar-se-ia a conferir transparência às políticas, acompanhar os desenvolvimentos do sistema, identificar as suas fragilidades e os pontos mais fortes, conhecer a situação presente e as tendências que se vão verificando, permitindo, deste modo, afectar, mais fundamentadamente, os recursos financeiros, que são sempre escassos, programar as necessárias medidas correctoras, e, inclusivamente, avaliar com maior rigor em que medida o currículo é cumprido e a forma como é leccionado.

## Comentários aos capítulos

### Capítulo 1. As raízes de hoje: O atraso educativo português no contexto ocidental

João Barroso centrou o seu comentário em duas metáforas utilizadas pelo autor e que simbolizam as duas ideias centrais do capítulo em análise: a “Lusitana Desgraça” (como referência a uma breve síntese histórica sobre a alfabetização e escolarização nos sécs. XIX e XX e o “Raio de Esperança” (a partir análise dos dados relativos ao PISA 2006).



A propósito da *lusitana desgraça*, sublinhou o facto de sempre termos estado atrasados, quer na alfabetização quer na escolarização, apesar da discrepância entre a retórica e a prática: do ponto de vista retórico, adiantados, do ponto da eficácia, atrasados.

Em sua opinião e nesta perspectiva, o Estudo contribui, ainda que com dados limitados, para mostrar que ao longo dos sécs. XIX e XX e em momentos decisivos da evolução do sistema educativo, existe uma situação que não é favorável a Portugal. Contudo, sublinhou que não se deve considerar este atraso como resultado de uma espécie de “fatalismo histórico”, mas sim de diversos factores de natureza sociocultural (desinteresse das elites), económica (pobreza) e política (desinvestimento na década de 60 por causa da guerra colonial), como é referido no texto.

Equacionando a questão do ponto de vista da geografia do nosso atraso, regista que ela se foi alterando de um se foi alterando de um posicionamento na periferia da Europa para um outro só comparável com o Brasil, o México e a Turquia, tendo acontecido que os nossos parceiros progrediram mais depressa e que, apesar dos nossos progressos, não conseguimos recuperar do atraso.

As comparações internacionais fazem-se a partir de indicadores muito macro e muito pouco densos (taxas de escolarização ou de alfabetização) e, nesse sentido, escondem um conjunto de outras variáveis que nos permitiriam fazer comparações com outros países. Sendo embora pertinentes para identificar quem nos está próximo na tabela, não o serão do mesmo modo do ponto de vista do seu significado intrínseco, pois estão muito longe de se reduzir às comparações possíveis; podemos fazer comparações diversas e como tal outras geografias de atraso se poderiam traçar.

Quanto à componente o “Raio de Esperança”, João Barroso refere um enviesamento que se baseia na comparação de realidades distintas: por um lado, a situação de Portugal a partir das taxas de alfabetização e taxas de escolarização e, por outro lado, a situação de Portugal a partir dos dados do PISA, nomeadamente na questão da leitura, da escrita e das ciências. Não

é correcto analisar a evolução da situação portuguesa recente “comparando “ a posição de Portugal obtida em função das “habilitações da população adulta (25-64 anos) ”, em 2005 (dados da OCDE) e as obtidas com o inquérito PISA de 2006 (que avalia as competências dos estudantes com 15 anos em leitura, matemática e ciências). Eles medem coisas diferentes pelo que o “sentido” do atraso também é diferente, bem como as “geografias” que os “dados” desenham.

Referindo-se, ainda, ao papel representado pelo PISA, chama a atenção para o facto de não se tratar de um mero instrumento de avaliação, mas sim um instrumento de regulação das políticas educativas com uma clara função normativa: “Não se trata de um estudo neutro que faça uma leitura asséptica da realidade, ele é um instrumento que tem a finalidade objectiva (declarada pelos próprios promotores) de influenciar o modo como as políticas educativas são postas em prática nos diferentes países”. O PISA é um instrumento de regulação que, a pretexto de “mostrar o presente”, “ignora o passado” e pretende “condicionar o futuro”. Este é um aspecto que faz com que o tratamento dos dados do PISA tenha que ter em conta essa realidade normativa, reguladora e, por outro lado, também o facto de, hoje em dia, haver uma produção enorme de análises secundárias dos dados do PISA que os relativizam e muitas vezes os contradizem em termos de padrão, de boas práticas, e daquilo que é no fundo a relação causal entre factores e resultados.

A título de exemplo, se comparássemos resultados portugueses em função dos resultados espectáveis relacionados com a escolaridade das mães, Portugal estaria nos 10 primeiros lugares dos referidos rankings. Isto significa que os resultados dos alunos portugueses, tendo em conta a escolaridade dos pais, ultrapassam largamente aquilo que era espectável em relação a outros países onde a escolaridade é mais adiantada.

Jorge Ramos do Ó alertou para uma concepção de estatística como uma expressão da realidade, ou seja, como se ela não tivesse um desejo político na sua base. Em sua opinião, o Cap. 1 mostra que o Estado português “desde 1840 jamais atingiu os objectivos que jamais deixou de se atribuir”. E mostra, em

sentido contrário, que as estatísticas igualmente sonham e ao mesmo tempo alcançam. É o caso das sociedades de forte influência do protestantismo, aquelas que em finais do séc. XIX seriam as mais alfabetizadas no contexto de dois mundos do cristianismo – o católico e o protestante – que se separam a partir do final do séc. XVIII. Acontece que o modelo escolar que predomina no ocidente é um modelo escolar que supõe um tipo de trabalho do sujeito consigo próprio e um tipo de relação do sujeito com a sociedade no seu conjunto directamente herdado da moral e da ética protestantes, enquanto que no sul da Europa este modelo não encontrou continuidade no conjunto do tecido social. Aqui a escola foi sempre uma espécie de corpo estranho, próprio das elites cultas.

Em sua opinião, no mundo protestante, a ligação do trabalho à virtude e à moral desencadeia formas de regimes cognitivos que se direccionam para a inovação, para a mudança, para habitar a dúvida, enquanto que no mundo católico – uma civilização de base hermenêutica – existe um currículo que deduz todas as aprendizagens da leitura que imagina que existe, uma verdade do tipo iluminista, espalhada nas várias disciplinas. Estas seriam assim, uma espécie de presunção de que a ciência pode conhecer tudo, cabendo aos alunos ler e reproduzir mais ou menos de forma criativa.

## **Capítulo 2. Sistemas de ensino nos países seleccionados para o estudo**

Luís Grosso Correia fez algumas sugestões terminológicas essencialmente ligadas à distinção entre os conceitos de ensino e de educação e optou por centrar-se em questões de morfologia e organização dos sistemas de educação escolar.

Destacando a similitude da estrutura da educação de infância e escolaridade obrigatória, na Finlândia, Irlanda, Inglaterra, Espanha e Portugal, chamou a atenção para o facto de Portugal ter um problema por resolver há muito tempo, que tem a ver com a organização do segundo ciclo do ensino básico, ao qual a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 atribuiu um regime de mono docência por áreas interdisciplinares o que não chegou acontecer

nas duas reformas curriculares de 1991 e de 2001, com a excepção da História e Geografia de Portugal em que um docente assegura a integração dessas duas áreas do conhecimento.

A este propósito ressalta a importância de exercícios de comparação apoiados, não apenas em macro indicadores de situação, mas que permitissem quadricular toda a informação no sentido de comparar o que fosse desejável. Dá como exemplo, a grelha de análise comparada por multi-níveis proposta por Mark Bray e Murray Thomas (1995) que permitiria comparar a organização curricular de diferentes países, desde o nível continental ao nível do indivíduo, passando pelo nível da sala de aula.

### Capítulo 3. Iniciativas políticas recentes na procura de soluções educativas. O caso da matemática e das ciências

João Queiró aponta como aspecto crítico deste capítulo, por um lado, o facto de a informação ser apresentada de modo muito resumido e esquemático e, por outro lado, um certo desequilíbrio na quantidade e na organização da informação relativa às reformas curriculares dos vários países.

Os casos da Finlândia e do Japão mereceram destaque no seu comentário uma vez que explicita aspectos importantes da sua cultura estabelecendo-se relação destes com os resultados obtidos.

Critica sobretudo as razões aduzidas para uma “generalizada insatisfação nos países desenvolvidos”, quanto à Educação em Ciências, e a referência em abstracto a “figuras eminentes, designadamente da investigação científica, que, além de críticos das novas pedagogias (...), pura e simplesmente declararam que a Ciência não é para ser amada, mas para ser estudada com esforço e sacrifício...”.

Relativamente ao Capítulo 3, em geral, contesta o facto de os autores marcarem uma posição favorável ao construtivismo, não explicitando fundamento científico que o justifique.

João Pedro da Ponte centrou-se sobretudo no caso da Matemática. Considera que as políticas seguidas nos países em estudo são grandemente convergentes de acordo com os documentos de referência e são convergentes com a política seguida em Portugal nos últimos anos, embora existam diferenças no campo da avaliação e do acompanhamento dos alunos com situações problemáticas.

Reputa de inadequada uma aprendizagem da Matemática referida a situações descontextualizadas, em especial nos primeiros anos de escolaridade, insurgindo-se contra o ensino de uma Matemática abstracta. Considera que a relação da Matemática com a realidade experiencial dos alunos é fundamental, numa primeira etapa, para a formação de conceitos e igualmente, numa segunda etapa, para mobilização de conhecimentos.

Em sua opinião, no confronto entre as políticas de cada um dos países estudados e a realidade de Portugal poderá concluir-se que o problema português não estará ao nível dos documentos analisados e das políticas identificadas, mas, sim, ao nível da concretização dessas políticas.

Cecília Galvão questionou a inclusão de Espanha no Estudo, o que não encontra explicação a não ser pela sua integração na Península Ibérica, e a exiguidade da informação relativa a este país.

Tal como outros comentadores também referiu a necessidade da comparação com o currículo português (à semelhança do que é feito no Cap. 1) e de analisar, ainda que sumariamente, as decisões políticas no seu enquadramento histórico, incluindo as consequências que tiveram no desenho curricular e o modo como se concretizaram (processos de implementação).

Afirmou que no Estudo se sente a falta das práticas dos professores. Embora se apresentem alguns dados eles referem-se apenas aos dados disponíveis nos sites oficiais e uma coisa é o que os sites apresentam e os documentos curriculares incluem, outra é o modo como se faz o seu desenvolvimento na escola e nas salas de aula.

Salientou o facto de, no caso do Japão, o Estudo apresentar uma boa narrativa sobre as aulas de Matemática, ainda que com carência de fundamentação. Para assinalar a necessidade de se evidenciar o que em Portugal se fez nos últimos anos, como o Plano de Acção para a Matemática e a Formação em Ensino Experimental das Ciências para professores do 1.º ciclo, a par de outros dois programas de formação de Matemática e de Língua Portuguesa.

Apresentou, em sequência, a necessidade de clarificação do que se entende por *novas pedagogias*, o facto de a ciência não ser para *ser amada, mas aprendida com esforço*, e o peso negativo atribuído às práticas transmissivas centradas nos conteúdos e no professor. Referiu, ainda, que o conceito de literacia científica é cada vez mais difícil de definir, pelo que conviria especificar, aconselhando a inclusão das referências que se seguem: Documento da UNESCO, 2008, recomendações de Perth sobre educação em ciência e tecnologia; Science education in Europe: a comparative view, de Solom e Gago, 1994; Science education in Europe: critical reflections, a report to Nuffield Foundation, de Osborn e Dillo.

Relativamente à Austrália, assinalou a conveniência de especificar referências como a “elevada exigência” e “princípios comuns como a interdisciplinaridade, a inclusividade e a resiliência, ...”, além do processo implícito na referência à implementação curricular na Austrália “Depois de ampla discussão e uma fase experimental, o novo currículo será generalizado no final de 2010”.

Por fim acrescentou que é importante esclarecer relativamente à Finlândia o que significa “bom desempenho” e quais são as diferenças socioeconómicas aí existentes uma vez que é afirmado no texto que o estatuto socioeconómico de origem tem um impacto menor do que em muitos outros países.

#### Capítulo 4. Avaliação e recursos educativos

Jorge Pinto dedicou-se centrou-se essencialmente às questões da avaliação e ao facto de ela se tornar imprescindível à compreensão da problemática da equidade.

Identifica três grandes tipos de funções da avaliação nos países em estudo:

- Avaliação das aprendizagens (reconhecer, certificar, orientar percursos, melhorar o sistema educativo, melhorar o funcionamento das escolas)
- Avaliação para as aprendizagens (contribuir para a melhoria das aprendizagens no quotidiano da sala de aula)
- Avaliação como processo de comunicação/relação com as famílias (informar e incentivar a relação com as famílias)

No que respeita a esta última, destacou a importância de que se revestem os relatórios na Finlândia e em Inglaterra, uma vez que geram grande interação com os pais: no caso de Inglaterra acorda-se o nível da turma que o aluno frequentará no ano subsequente e no caso da Finlândia qual o tipo de apoio a dar-lhes.

No que se refere à avaliação Portugal terá um carácter único porque apesar de produzimos informação trimestral, ela apenas refere a classificação obtida – excepto no 1.º ciclo onde os relatórios têm alguma descrição – revelando uma natureza muito informativa, mas muito pouco formativa.

Ao nível da avaliação das aprendizagens, pode dizer-se que existe um trabalho interessante no âmbito do GAVE e uma legislação aberta, que apesar de ir no mesmo sentido de outros países, nos merece alguma reflexão:

- Como “aproximar” a avaliação nacional externa do quotidiano do trabalho dos professores no sentido de uma “reconfiguração” das suas práticas?
- Tendo uma legislação “avançada” como aproximar a avaliação sumativa das práticas de avaliação formativa?
- De que modo a informação dirigida aos pais pode gerar um diálogo frutuoso entre a escola e as famílias.

Em sua opinião e relativamente aos recursos educativos, nomeadamente os manuais, ainda nos encontramos numa fase de transição: passámos de uma

política cuja regulação é feita pelo mercado para uma política onde se caminha para que os manuais sejam certificados por equipas também elas credenciadas, podendo as escolas e os professores, em função disso, escolher os que ficarem disponíveis.

Segundo Adalberto Dias Carvalho, seria importante juntar ao que habitualmente se refere nos relatórios de avaliação uma aproximação ao quotidiano e às representações subjectivas das próprias práticas, o que não se verifica por dificuldade em traduzir dados quantificados em palavras ou pelo uso de formas estereotipadas de informação, comumente adoptadas nas escolas.

Apesar de conhecermos o que está legislado nesta matéria, aproximando-nos da realidade empírica, temos de reconhecer que uma avaliação para a aprendizagem tem de ter consequências e para que tenha consequências é necessário que haja condições e uma delas tem a ver com a preparação dos protagonistas da cena educativa, designadamente no domínio da capacidade de avaliação diagnóstica e da capacidade de desenvolvimento de estratégias de remediação ou superação. Outra das condições para que a avaliação seja uma avaliação para a aprendizagem é o estabelecimento de uma relação profícua com os contextos familiares ou contextos de vida dos alunos. A sua ausência traduz-se muitas vezes numa enorme e dramática ineficácia.

Em relação aos recursos educativos, informou sobre a existência do Observatório dos Recursos Educativos, indicando o site onde se podem encontrar informações sobre este tema [www.ore.org.pt](http://www.ore.org.pt), lamentando a exiguidade de fontes a que a equipa recorreu para o desenvolvimento do Estudo.

Num estudo de comparação entre os países europeus, feito por este Observatório, as principais constatações que se tiraram são sucintamente as seguintes: por um lado, o manual escolar é utilizado predominantemente em todos os países europeus, por outro lado, existem diferenças importantes que têm a ver com a sua gratuidade, com quem os compra (se são comprados pelos próprios ou se são comprados pelas escolas), e com as entidades que os adoptam. Nesta investigação Portugal é um dos países com mais



preocupações reguladoras dos manuais escolares por parte do Estado, sem que contudo sejam evidentes os respectivos fundamentos científicos designadamente no que respeita à certificação prévia e à sua utilidade.

Além disso, há outras questões a considerar. Tendo em atenção que 50% dos alunos do secundário estão em cursos profissionais e que não existem aqui orientações legais que obriguem a recursos predefinidos, os que são usados, como por exemplo fotocópias de livros e de manuais, não estão sujeitos a qualquer tipo de validação e muito menos a uma certificação prévia. O será válido para as iniciativas de formação no âmbito das Novas Oportunidades.

## **Capítulo 5. A retenção dos alunos, a composição da escola e o desempenho em matemática: algumas pistas a partir do PISA**

Manuela Magalhães Hill referiu o agrado com que leu o Estudo na sua totalidade e em especial o Capítulo 5, que lhe mereceu uma análise mais aprofundada e que, por apresentar uma abordagem mais quantitativa considera trazer valor acrescentado ao Estudo.

Reconhece que o Estudo releva uma concordância generalizada, por um lado, com o facto de elevadas taxas de retenção estarem relacionadas com elevadas taxas de abandono e, por outro lado, com o facto de a variabilidade do desempenho dos alunos poder também estar relacionada com a composição da escola, o que é corroborado por outros estudos que concluem por exemplo, que o regime de organização do ensino com promoção automática pode contribuir para corrigir o desfazamento idade/ano e assim atenuar a taxa de retenção.

Em Portugal, a média do desempenho de alunos que estão no 7.º, em vez do 10.º, tem uma pontuação 170 pontos mais baixa do que a esperada. Mas nota-se que entre 2000 e 2006 a diferença só reduziu 30 pontos, o que revela melhoria, embora a diferença seja ainda relativamente pequena.

O nível socioeconómico do aluno e a composição de escola têm efeitos no desempenho da Matemática, mas a composição de escola tem um efeito

maior do que o nível socioeconómico do aluno; o Japão é, dos países estudados, aquele em que a composição da escola mais influencia o desempenho.

Além destas observações apontou algumas incoerências pontuais que sugere que se retirem do texto e lançou o desafio para a extensão deste Estudo a Portugal, analisando não só a retenção mas também o abandono escolar; o efeito do professor, como variável importante na diminuição da retenção; as condições de acesso à escola, como factor de melhoria do sucesso e diminuição do abandono, e, ainda, as razões que levam a que os nossos alunos estejam melhor preparados a Matemática quando chegam à universidade.

## Capítulo 6. Melhor comportamento, melhor aprendizagem

Rui Trindade chama a atenção para a importância do estudo pelas pistas que apresenta, com propostas de intervenção que podem ajudar a enfrentar os problemas nas escolas portuguesas. Por outro lado, salienta também como aspecto positivo o seu contributo para a compreensão de aspectos específicos da problemática da gestão dos comportamentos, a saber:

- a importância que se dá à avaliação precisa do desempenho dos alunos e que deve ser de grande rigor;
- a necessidade de compreender o tipo de relação que há entre dificuldade de aprendizagem e comportamento inadequado e o que se entende por comportamento inadequado;
- a necessidade de as próprias escolas definirem as suas expectativas quanto a comportamento dos seus alunos;
- a intervenção por via de programas e projectos, alguns deles dirigidos a alunos em situações de risco, situações de absentismo, de maus comportamentos, de comportamentos disruptivos ou até a alunos com problemas emocionais;
- uma atenção privilegiada a duas dimensões – a formação de professores e os contextos escolares, com vista a melhorar os ambientes de aprendizagem e o bem-estar nas escolas.

Quanto à quantidade e diversidade de medidas de intervenção nos vários países em estudo, alerta para o facto de se não poder estabelecer uma relação directa com o grau de atenção que os países dedicam à problemática do comportamento ou com o grau de sucesso global dos seus alunos. A Finlândia, por exemplo, é o país com melhores resultados no PISA, mas do ponto de vista das medidas relativas à gestão do comportamento é o que menos investe. Neste caso, ou teríamos de pôr em causa o pressuposto inicial de que as competências sociais têm influência nos resultados escolares ou interpelar o conjunto das medidas dos outros países, ou, então, compreender melhor a relação entre a realidade social finlandesa e as opções tomadas a este nível. Daí que se não possa depreender que os finlandeses defendem uma perspectiva punitiva nem que os resultados podem ser explicados por via de programas punitivos ou remediativos, o que de qualquer modo constituiria um bom ponto de partida para a reflexão.