



V ENJIE

Encontro Nacional de Jovens
Investigadores em Educação

Livro de Atas





V ENJIE

Encontro Nacional de Jovens
Investigadores em Educação

Livro de Atas

Ficha Técnica

Título: Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores

Organizadoras: Maria Helena Araújo e Sá & Lina Morgado

Design e paginação: Joana Pereira

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - fevereiro 2022

ISBN: 978-972-789-731-5

DOI: <https://doi.org/10.48528/tr7a-j538>

Os textos desta publicação são decorrentes dos resumos apresentados pelos autores durante V Encontro de Jovens Investigadores em Educação, publicados no Livro de Resumos disponível em https://enjie.pt/2021/wp-content/uploads/2021/04/V-ENJIE_Layout-livro-resumos_VF_compressed.pdf, e foram revistos e aprovados por pares. As versões finais são da inteira responsabilidade dos seus autores.

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 e UIDP/00194/2020, UIDB/04372/2020 e UIDP/04372/2020

Índice

Introdução	11
Maria Helena Araújo e Sá, Lina Morgado	
Administração, organização e política educacional	15
A Escola Superior de Educação do Porto: das imagens organizacionais à responsabilidade social.....	17
Filipe Vilar, Marta Silva, Sérgio Ferreira	
Escola para assimilar, escola para nacionalizar: a educação e o discurso jurídico do abasileiramento no Ministério da Educação e Saúde durante o Estado Novo	41
Igor B. Scarabelot	
Avaliação institucional e resultados escolares: uma análise sobre a influência das políticas de <i>accountability</i>	59
Ila Beatriz Maia	
Mobilidade transnacional de alunos do ensino não superior em Portugal: um estudo de caso.....	73
Isabel Abelheira, Manuela Gonçalves	
Transformações e tendências de evolução da educação de jovens e adultos: perceções e posicionamentos de educadores de Planaltina DF.....	85
José Elias Carneiro, João Carlos Pereira Caramelo	
Descentralização na educação: reflexão sobre a implementação do projeto de descentralização num município do Distrito do Porto	99
Marta Silva, Maria José Araújo	
A responsabilidade social nos sistemas de regulação e avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil e em Portugal	117
Rogéria Soares, Jesus Maria Sousa	
Regulação local da educação em Portugal: configurações e desafios da relação entre o município e os agrupamentos de escolas	127
Salomé Simões, Manuela Gonçalves	
As tecnologias da informação e comunicação como facilitadores no processo de desburocratização da gestão escolar e administrativa	137
Sérgio Ferreira	
Autonomia e flexibilidade curricular. O caso de uma escola da Região Autónoma da Madeira.....	153
Sofia Silva, Nuno Fraga	
A dinâmica educativa de um território: o caso de Montemor-o-Novo	169
Susana Pereira, Bravo Nico	

Avaliação e supervisão	183

Avaliações externas e excelência acadêmica: para um estudo sociológico na rede de ensino municipal de Fortaleza	185

Camila Assis de Sousa Soares, Almerindo Janela Afonso

Avaliação interdisciplinar no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular - mito ou realidade?	195

Carlos M. Zacarias, Isabel Fialho, Marília Cid

A formação contínua em avaliação de desempenho: uma revisão da literatura	205

Eliane Moreira Marques, João Paz

O lugar do perfil do aluno no contexto do Ensino Secundário – leituras da avaliação externa das escolas e dos documentos internos	221

Maria Helena Álvaro, Filipa Seabra

Competências do século XXI e práticas pedagógicas enriquecidas por tecnologias digitais na formação inicial de professores – início do estudo	237

Alexandra Loução, Ana Pedro

O <i>flipgrid</i> como recurso educacional no ensino do Inglês: um estudo com alunos do ensino secundário	255

Ana Margarida Fonseca, Teresa Cardoso

Bibliotecas digitais no ensino profissional: um projeto de formação	267

Ana Reis, Teresa Cardoso, Filomena Pestana

Educação mediada pelas tecnologias	281

Media locativos digitais como instrumentos mediadores no contacto com a natureza	283

Anabela Silva Jenkins, Luísa Aires

Feedback docente em EaD: reflexões sobre um estudo de caso	301

Augusta Guilima, Ana Paula Afonso, Lina Morgado

A integração das TIC na formação inicial de professores portugueses: o que revelam estudos e normativos	323

Cristiano Rogério Vieira, Neuza Pedro

O uso de tecnologia móvel na aprendizagem ativa: perspectiva de diretores e professores do Instituto Federal de Pernambuco	337

Hugo Dantas, Isabel Cabrita

<i>Smartphones</i> e educação musical: um estudo no 5.º ano de escolaridade	355

Jorge Gonçalves, Teresa Cardoso

<i>B-learning</i> e práticas colaborativas no ensino básico e secundário: um curso de formação	369
Luís Costa, Teresa Cardoso, Filomena Pestana	
Ser auto e corregulado no Ensino Superior: estratégias adotadas pelos estudantes de programação para superar desafios	383
Maria Castelhana, Daniela Pedrosa, José Cravino, Leonel Morgado	
<i>Mobile learning</i> na Universidade Aberta: meta-análise de produção acadêmica entre 2011 e 2019	395
Mario Ferreira Marques, Teresa Cardoso	
As dificuldades e a responsabilidade social dos professores de educação física do Brasil e de Portugal no ensino remoto (COVID-19).....	407
Rosiméria Maria Braga de Carvalho, Maria José Broeiro Gonçalves, Claudilene Moura Perim	
O potencial dos novos média no ensino secundário a distância em Moçambique	421
Sérgio Paulo Cossa	
O desenvolvimento da literacia digital e da literacia histórica em ambientes de aprendizagem ativa na aula de História.....	435
Vânia Graça, Altina Ramos, Glória Solé	
Percepções dos professores sobre o processo de transição do ensino face-a-face para b-learning: um estudo de caso do mestrado em parasitologia médica	451
Verônica Zegur Maguela	
Educação em ciências.....	465
Atividades experimentais para o programa de formação contínua de professores em ensino experimental das ciências no ensino primário em Angola.....	467
Hilário Piriquito Eurico	
O ensino experimental das Ciências Naturais: impacto das aprendizagens essenciais nas suas dinâmicas.....	485
Hugo Oliveira, Jorge Bonito	
Educação para a ecoética com professores de Biologia e Geologia: apresentação de um projeto de doutoramento.....	499
Luísa Carvalho, Luís Dourado	
Recolha de evidências de validade de conteúdo para a construção de um instrumento piloto de avaliação da literacia científica.....	513
Marcelo Alves Coppi, Isabel Fialho, Marília Cid	
Avaliar para aprender em Ciências Experimentais: procedimentos de referenciação de uma rubrica de avaliação	527
Margarida Sousa, Leonor Santos	

Educação em línguas 545

A banda desenhada na comunicação e educação em ciência..... 547

Marina Mota, Cristina Manuela Sá, Cecília Guerra

**Investigação em educação para a diversidade linguística
e cultural em Portugal: contributos para a sustentabilidade 561**

Ricardo Torres, Ana Raquel Simões, Susana Pinto

**Representações das línguas e do Outro em comunidades escolares:
uma revisão da literatura de tipo narrativo..... 575**

Sara Santos, Ana Raquel Simões, Susana Pinto

**A intertextualidade como mecanismo auxiliador
na formação do leitor crítico: um estudo de caso
com uma turma do 1.º ano de escolaridade..... 589**

Sara Silva

Projeto de intervenção: biblioteca itinerante..... 597

Silvia de Sousa Azevedo, Maria Aparecida de Paulo Gomes,
Marcelo Franco e Souza

**How could children's literature contribute to empathy, ethnic identity
and reading motivation development? A conceptual framework for a
quasi-experimental study..... 607**

Sofia J. Ferreira, Ana C. Silva

Educação matemática 621

**Interações etnomatemáticas a propósito da
cestaria da Ilha do Príncipe 623**

Joana Latas, Jaime Carvalho e Silva

**Raciocínio matemático e uso da linguagem algébrica
com compreensão no 8.º ano 639**

Kelly Aguiar, João Pedro da Ponte, Joana Mata-Pereira

**O Desenvolvimento de Conhecimento Matemático e Didático de
Futuros Professores dos Primeiros Anos através do Estudo de Aula 653**

Linda Cardoso, João Pedro da Ponte, Marisa Quaresma

**Educação Matemática mediada por Tecnologia Digital em escolas
públicas do Distrito Federal, Brasil, em contexto de pandemia..... 667**

Luís Lapa, Isabel Cabrita

Educação nos primeiros anos 681

Ser mundo - Crianças em conexão com a natureza 683

Ana Rasteiro, Maria Assunção Folque, Mariana Valente

Caracterização da qualidade do envolvimento físico dos jardins de infância de Bragança em tempo de Covid-19	697
Mariana Moreira, Catarina Vasques, Pedro Magalhães, Rita Cordovil, Guida Veiga, Frederico Lopes	
Vamos conhecer melhor o outro? Um projeto de investigação em desenvolvimento na prática de ensino supervisionada, em educação pré-escolar e no 1º ciclo	711
Ana Rita Horta, Conceição Leal da Costa, Ângela Dourado	
Educação para a inclusão	723
Adaptation and learning processess after stroke: perceptions and experiences of survivors and family caregivers	725
Ana Moura, Sofia Castanheira Pais, Elisabete Alves	
A ação inter(cultural) francesa em torno do acolhimento e da integração: em busca da <i>inclusão</i> escolar do aluno estrangeiro alófono em salas de aula da metrópole de Bordéus	739
Celina Martins Santos	
Ressignificar os processos de subjetivação das questões de género e sexualidade em agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro: uma proposta construtivista para docentes e estudantes do ensino secundário	759
Marcus Vinicius de Paula Pereira Junior, Maria Filomena Rodrigues Teixeira, Tatiana Galieta Nascimento	
Inclusão de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental em tempos de pandemia: um estudo de caso	773
Maria Gertrudes L. M. Matado, Maria Odete Emygdio da Silva	
A importância da relação escola-família para a inclusão de alunos com Trissomia21.....	785
Maria Manuela Neto Pascoal, Maria Odete Emygdio da Silva	
Atitudes dos assistentes operacionais na inclusão de crianças com perturbações do espectro do autismo no jardim de infância	795
Mariana Fenta Elias, Maria Odete Emygdio da Silva	
Intervenção precoce na perturbação do espectro do autismo: as necessidades das crianças e o apoio do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância	807
Tânia Soares, Paula Santos, Ana Serrano, Marilyn Espe-Sherwindt	
O potencial educativo de espaços culturais e a sua fruição pela pessoa idosa.....	821
Vera Cerqueira, Margarida Louro Felgueiras, Sofia Castanheira Pais	

Estudos curriculares 835

**Dos sentidos atribuídos ao termo “projeto” à discussão
do seu poder transformacional 837**

Manuel Cordeiro, Fernanda Lopes, Fatima Ferreira, Isabel Saraiva,
Maria Germano, Maria Portela, Sonia Santos, Susana Oliveira,
Teresa Negrão, Ana Mouraz

**Biblioteca escolar e apoio ao currículo: um projeto para a integração
transversal e contextualizada de literacias no pré-escolar..... 855**

Maria Arminda Ramos, Teresa Cardoso

Formação de adultos, professores e formadores..... 869

**A investigação sobre a formação de professores – que
responsabilidade social? 871**

Adérta Fernandes, Fernando Correia

**Interculturalidade na formação contínua de professores
em escolas de fronteiras 883**

Andrea Alves Ulhôa, Maria Helena Araújo e Sá

**Desenvolvimento de um *framework* para MOOC
na formação contínua de professores em Portugal 895**

Carolina Amado, Ana Pedro

**Aconselhamento no Luto:
a formação especializada no contexto português..... 913**

Cristina Felizardo, Paula Santos

**Formação de professores/as de Português e Justiça Social
no contexto Amazônico Paraense 927**

Helene Fernandes, Ana Isabel Andrade

**Desenvolvimento profissional em estudos de aula de professores de
matemática do ensino superior do Brasil e de Portugal 941**

Ranúzy Borges Neves, João Pedro da Ponte

**Explorando estudos de aula: a perspectiva de professores de uma
“primary school” em Inglaterra 955**

Thuyssa Schlichting de Souza, João Pedro da Ponte

Psicologia da educação 971

**Autoconceito dos estudantes no ensino superior no Brasil:
análise em função do sexo e ano académico 973**

Anelice Maria Banhara Figueiredo, Feliciano H. Veiga, Óscar Garcia

**Desconstruir e reconstruir a lógica das interpretações históricas
baseadas em evidência através das propostas
da teoria das inteligências múltiplas 987**

Filipe Oliveira

Sociologia da educação	997

“Só os adultos querem governar”: efeitos da cultura adultocêntrica na participação de jovens	999
Ana Dias Garcia, Eunice Macedo	

Percursos de In(ex)clusão Social no Ensino Profissional: traçando a abordagem teórico-concetual de um projeto em coconstrução	1013
Ana Traqueia, Manuela Gonçalves, Rosa Madeira	

Equidade e excelência em educação: dilemas e tensões na sociedade contemporânea	1027
Antonio Roberto de Araujo Souza, Leonor Lima Torres	

Evasão no curso de graduação em gastronomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro: contributos weberianos para a compreensão do fenómeno	1041
Ceci Figueiredo de Moura Santiago, Carla Galego	

Extensão e responsabilidade social no ensino superior em contexto de pandemia	1055
Ingrid Soraya de Oliveira Sá, Carla Galego	

Lugar incomum: o ingresso do professor homem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental	1065
Jacqueline Rodrigues Pino	

Consequências de discriminações e reprovações nos caminhos escolares de jovens em vias profissionais de ensino	1075
Juliene Pereira Gonçalves, Pedro Daniel Ferreira	

A colaboração entre professores, em tempos de mudança – um estudo de caso no Alentejo	1091
Fernanda Lota Guia, Isabel Fialho	

Competências de gestão de carreira: percepções dos estudantes de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal	1103
Rúben Caldas, Virgínio Sá	

INTRODUÇÃO

Os *Centros de Investigação em Ciências e Políticas da Educação* promoveram, pela quinta vez, o **Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação**, evento anual que pretende reunir e dar voz aos jovens investigadores em Portugal, no âmbito da formação avançada integrada nos centros de investigação que a acolhem - o **V ENJIE**.

O **Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação** – ENJIE – é uma iniciativa do *Conselho de Centros de Investigação em Ciências e Políticas da Educação*, um grupo de 16 Unidades de Investigação e Desenvolvimento (UID) na área da Educação, cujos objetivos são: i) afirmar o valor da investigação na área das Ciências da Educação nas dimensões social, cultural, económica e política; incrementar a presença das Ciências da Educação e respetivas UID no Sistema Científico e Tecnológico Nacional; ii) organizar espaços conjuntos de debate/divulgação da investigação em diferentes níveis; iii) dar a conhecer o trabalho desenvolvido e potenciar as representações sociais da investigação em Educação; iv) e tomar posições conjuntas em torno de documentos de reflexão e de discussão, construindo posições de análise crítica conjuntas.

Organizado desde 2010, o ENJIE tem como objetivo a apresentação e discussão públicas dos trabalhos em curso por doutorandos e mestrandos na área das Ciências da Educação, provenientes de cursos lecionados por instituições de ensino superior portuguesas, constituindo-se, desta forma, como uma oportunidade para o enriquecimento dos percursos investigativos e formativos individuais dos seus participantes.

A edição de 2021 do ENJIE foi da responsabilidade do *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* (CIDTFF) da Universidade de Aveiro e do *Laboratório de Educação*

a *Distância e e-Learning (LE@D)* da Universidade Aberta, em articulação com o *Conselho Coordenador de Centros de Investigação em Ciência e Políticas da Educação*, que aceitaram o desafio de tomar em mãos a sua organização e manter, assim, a sua periodicidade, apesar dos constrangimentos e obstáculos dum cenário de pandemia a nível global e nacional.

O encontro teve lugar nos dias 16 e 17 de abril, em formato **online**, e como tema enquadrador “**Investigação em Educação e Responsabilidade Social: vozes dos jovens investigadores**”.

De assinalar que, não obstante este formato, o evento contou com uma forte adesão do seu público-alvo, tendo sido submetidas 185 propostas de resumos para comunicações e pósteres de trabalhos em curso nos programas de doutoramento e mestrados na área das **Ciências da Educação**, mas também, dos seus orientadores e dos diretores dos Mestrados e Programas Doutorais. Proporcionou-se, desta forma, um ambiente favorável à partilha de experiências e ao enriquecimento mútuo dos percursos investigativos e formativos individuais dos seus participantes. As propostas foram todas avaliadas pela Comissão Científica do evento, constituída por investigadores representando as UIs que integram o Conselho Coordenador dos *Centros de Investigação em Ciências e Políticas da Educação*.

A versão final do **programa** contou com 133 comunicações e 28 pósteres, organizados em **seis Sessões Paralelas** distribuídas pelos dois dias do encontro e representando as temáticas do evento. Registe-se que o encontro contou com 435 participantes inscritos e um programa rico e diverso adaptada à dinâmica do contexto online e cujas evidências estão retratadas nos dois dias intensos, de partilhas profícuas e muito enriquecedoras.

O livro de atas que agora se apresenta reúne todos os textos completos que foram submetidos após a apresentação durante o V ENJIE num total de 76 textos, distribuídos em 12 secções e que representam igualmente áreas de investigação dos centros envolvidos:

- Administração, organização e política educacional (11 textos);
- Avaliação e supervisão (7 textos);
- Educação Mediada pelas Tecnologias (12 textos);
- Educação em ciências (5 textos);
- Educação em línguas (6 textos);
- Educação matemática (4 textos);
- Educação nos primeiros anos (3 textos);

- Educação para a inclusão (8 textos);
- Estudos curriculares (2 textos);
- Formação de adultos, professores e formadores (7 textos);
- Psicologia da educação (2 textos);
- Sociologia da educação (9 textos).

Como evidenciado durante o V ENJIE, mas também através dos textos agora publicados, a elevada qualidade da investigação produzida na área das Ciências da Educação e, neste caso, no contexto da formação avançada dos programas de Mestrado e Doutoramento pelos jovens investigadores representa também o potencial de futuro de uma geração de novos investigadores e da área em Portugal.

Na qualidade de Editoras do livro, queremos dirigir uma palavra de agradecimento final a todos os que possibilitaram a V edição do ENJIE online e a publicação das Atas: aos investigadores juniores participantes, aos seus orientadores, aos investigadores dos vários centros de investigação e aos seus diretores, a todas as entidades que nos apoiaram e à Comissão Organizadora dos dois centros – o CIDTFF da Universidade de Aveiro e o LE@D da Universidade Aberta.

Muito obrigada e até breve!

As Editoras
Maria Helena Araújo e Sá
Lina Morgado

ADMINISTRAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL



A ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PORTO: DAS IMAGENS ORGANIZACIONAIS À RESPONSABILIDADE SOCIAL

Filipe Vilar

Escola Superior de Educação do Porto- IPP
filipe_vilar@hotmail.com

Marta Silva

Escola Superior de Educação do Porto- IPP
marta_ipps@hotmail.com

Sérgio Ferreira

Escola Superior de Educação do Porto- IPP
osergioferreira@gmail.com

Resumo

Com o presente estudo pretende-se traçar uma imagem sobre as visões que os vários atores, docentes, discentes e não discentes têm sobre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP). Esta imagem conduzirá a uma análise mais aprofundada sobre as diferentes perceções e representações da instituição, partilhadas pelos diversos atores e as metáforas ou visões das organizações que lhe estão associadas (Morgan, 2006; Cunha et al, 2007). Para tal foram utilizadas técnicas qualitativas (inquérito por entrevista semiestruturada) e quantitativas (cento e setenta e seis inquéritos por questionário, dos quais cento e vinte e dois a alunos, trinta e sete a docentes e dezassete a funcionários não docentes), foi feita a análise de conteúdo categorial do discurso e a análise estatística dos resultados do questionário. O questionário utilizado foi construído num trabalho académico anterior e posteriormente aplicado no âmbito de um projeto de investigação sobre a integração social dos estudantes neste contexto académico (Diogo & Araújo, 2017). A presente análise foi iniciada pelos autores na UC de Sociologia das

Organizações do Mestrado em Administração de Organizações Educativas, podendo vir a ser aprofundada na continuidade do Mestrado e/ou na prática investigativa. Este estudo permitiu desenvolver inferências e conclusões, à luz do pensamento metafórico. Foi possível reconhecer as principais perspetivas na forma como os diferentes grupos (não docentes, discentes e docentes) da ESE-IPP encaram e analisam a instituição a que pertencem e, desse modo, concluir quais as metáforas que ajudam a compreender a realidade social da instituição. Percebeu-se com a análise dos dados recolhidos, que a metáfora humana e cultural são as mais valorizadas, pelo que a ESE é sobretudo entendida como um espaço de relacionamento humano e social, onde as práticas de cada um e de cada componente da estrutura da organização atendem ao objetivo de formação pedagógica dos estudantes, mas também à partilha de conhecimentos e experiências entre todos os atores. Neste sentido, pode-se até destacar que segundo os membros da comunidade educativa a “ESE faz os possíveis para conciliar os objetivos da organização com os objetivos individuais e pessoais de cada um dos seus elementos promovendo, por isso, o bem-estar de todos”, demonstrando exercer a sua responsabilidade social, pilar fundamental da convivência e do equilíbrio entre os indivíduos e a organização.

Palavras-chave: Metáforas organizacionais; Organizações Educativas; Instituições de Ensino Superior.

Introdução

O presente estudo segue o propósito de traçar uma imagem caleidoscópica das visões que os vários atores sociais, docentes, discentes e não discentes têm sobre a ESE. Esta imagem conduzirá a uma análise aprofundada sobre as perceções da instituição, partilhadas pelos diversos atores. Confrontando as metáforas organizacionais que lhe estão associadas, com análise documental, refletiremos sobre o que estas indiciam relativamente às práticas organizacionais, nomeadamente, no que respeita à responsabilidade social¹, e às implicações que podem ter no futuro da organização. Morgan (2006, p.21) considera “a metáfora” muito mais do que “uma figura de linguagem comparativa frequentemente usada para dar um toque criativo à nossa maneira de falar”, é uma forma de desenvolver o pensamento que tem influenciado diversos campos científicos. A aprendizagem desenvolve-se de modo cumulativo, partindo da comparação da nova realidade em análise com outra ou

¹ Consultar em <https://www.ese.ipp.pt/cursos/apoio-aos-estudantes/estudantes/gabinete-do-estudante/espaco-voluntariado/espaco-voluntariado>

outras que já conhecemos. Considerar metáforas múltiplas tem uma grande utilidade para o desenvolvimento do pensamento e da gestão das organizações, na medida em que “os administradores precisam desenvolver a habilidade de identificar e usar diferentes abordagens à administração e organização” (Morgan, 2006, p. 20), uma vez que haverá boa gestão e liderança “quando se abordem as situações sob ângulos diferentes dos quais surgem novos pontos de vista e que uma leitura mais ampla e variada pode criar uma gama mais ampla e variada de possibilidades de ações” (Morgan, 2006, p. 20). Esta flexibilidade de visão e de ação é favorável ao desenho e desenvolvimento de práticas efetivas de responsabilidade social organizacional, dado que esta só pode ser efetivada a partir da auscultação dos vários atores e da compreensão das suas necessidades, considerando a organização não apenas no seu interior, mas nas suas inter-relações com as diversas esferas do ambiente externo em que se insere (Parente, 2009). A perspetiva da responsabilidade social como medição e controlo de impactos negativos, defendida pela tutela para as Instituições de Ensino Superior (IES), beneficia também de um entendimento holístico das organizações, considerando particularmente a sua ambição de reduzir impactos negativos, gerando uma “criatividade disruptiva para a cultura organizacional de rotina” através de um planeamento estratégico eficaz que permite inovar práticas (Marques et al., 2018, p.12).

Serão abordadas seis das metáforas concebidas por Morgan (2006), algumas também desenvolvidas por outros autores (Cunha et al., 2007), sendo elas: a racional, a política, a cultural, a orgânica, cognitiva e humana². A análise das organizações educativas, bem como a da aferição de perceções e construção de imagens sobre o Ensino Superior vem no seguimento de outros estudos já elaborados, nomeadamente, Duarte e Diogo (2018), Diogo e Araújo (2017) Costa e Lopes (2008), Diniz e Almeida, (2005), Fernandes (2001), entre outros.

Contextualização teórica

O presente estudo foca-se na ESE-IPP³. Este estabelecimento de Ensino Superior pertence ao Instituto Politécnico do Porto desde

² Embora Morgan não autonomize a visão humana, explora as teorias da satisfação e da motivação no âmbito da metáfora orgânica, associando necessidades organizacionais e necessidades sociais.

³ Doravante designada ESE.

1980 e teve origens na Escola Normal do Porto. Esta organização teve um papel de relevo na formação de professores no país.⁴ Durante a década de 80 do século XX, a ESE foi construindo os seus currículos tentando sempre dar resposta à necessidade da existência de cursos superiores de formação de docentes, num Portugal cada vez mais desenvolvido e democrático. Desde meados da década de 90, a ESE reforçou a sua ligação à formação de professores e ainda “afirmou a sua vocação cultural e de cidadania nas áreas das Artes, Cultura, Património e Educação Social, que constituem hoje uma referência na oferta educativa nacional.”(IPP, nd). Apresenta hoje um vasto leque educativo na formação superior, quer ao nível da profissionalização quer ao nível da especialização. É uma organização comprometida com o desenvolvimento local, regional e nacional, procurando a cada ano abarcar maior número de alunos, aumentando a sua área de influência.

Ao nível da estrutura organizativa a ESE apresenta três órgãos de gestão: Presidência, o Conselho Técnico-científico e o Conselho Pedagógico.⁵

Na sua análise fundacional sobre as estruturas organizacionais, Mintzberg define “cinco componentes básicos da estrutura existentes dentro das organizações: o vértice estratégico, a linha hierárquica, o centro operacional, a tecnoestrutura e o pessoal de apoio, cada um deles com funções específicas dentro do sistema, mas que podem interagir das mais variadas formas e mediante um variado leque de fatores” (citado em Lima e Silva, 2005, p. 2). Na ESE, poder-se-á associar a uma “estrutura burocrático-profissional” (Mintzberg, 1999) muito comum em instituições educativas. A burocracia profissional recruta especialistas devidamente formados e socializados – que são profissionais para o seu centro operacional, dando-lhes latitude considerável no controlo do seu próprio trabalho” (Mintzberg, 1995, p. 380). Os conceitos e práticas utilizados na administração pública, mais concretamente nas escolas têm na sua génese, ideais que derivam das organizações empresariais. Segundo Tragtenberg (2018, p.185). “o sistema burocrático estrutura-se nas formas da empresa capitalista como também na área da administração pública; seu papel essencial são organização, planeamento e estímulo.” Ao nível do processo de coordenação, este reflete uma padronização das qualificações, na

⁴ Informação constante na página Web: <https://www.e.se.ipp.pt/e.se/historia> (consultado em janeiro de 2020)

⁵ Informação constante na página Web: <https://www.e.se.ipp.pt/e.se/orgaos-1> (consultado em janeiro de 2021)

medida em que no vértice estratégico da organização bem como na linha hierárquica prevalecem qualificações de nível superior, ou seja, denota-se que se “(...) especifica a formação daqueles que executam o trabalho”. (Mintzberg citado em Silva, 2015, p.16).

Vários estudos têm sido feitos acerca da importância do pensamento metafórico nas organizações, pois permite uma visão abrangente do universo organizacional pela criação de imagens de diferentes partes que podem ser analisadas separadamente, mas que inevitavelmente se interligam entre si. Deste modo, as metáforas constituem-se como ferramentas basilares da gestão, num mundo em constante mudança (Morgan, 2006), por possibilitar uma atuação mais assertiva.

Para Duarte e Diogo (2018, p.199) “com a ascensão de uma sociologia das organizações educativas, reconhece-se que os modelos organizacionais, de carácter sociológico formal, são decisivos tanto na forma como as organizações educativas são estruturadas e administradas, como no modo como é feita a interpretação desses processos.” Por outro lado, para Lima (2010, p.19) existem “metáforas organizacionais em disputa, permitindo interpretações múltiplas e recusando uma visão linear das correntes de análise organizacional “.

Em particular neste contexto “as metáforas na análise das escolas, possibilitam estudar a forma como a estrutura escolar é compreendida e a forma como os indivíduos atuam no interior da instituição educativa” (Brandt citado em Duarte e Diogo, 2018 p.199). Daremos um maior destaque a Gareth Morgan (2006), uma vez que a sua obra “Imagens da Organização” permitiu um maior entendimento das organizações.

Para Morgan (2006), a organização é associada às máquinas, sendo que a sua génese passa pelo mecanicismo das ações e uma consequente perda da individualidade, devido à forte uniformização e regulamentação das práticas. Esta metáfora, a racional, é sentida uma preocupação pela eficácia e eficiência à semelhança do que alguns autores referem como são o caso de Taylor e Weber (Duarte & Diogo, 2018). As organizações em que esta metáfora está mais vincada tenderão a assentar em processos burocráticos. Ferreira (2004, p. 86) refere “os modelos burocráticos, de inspiração weberiana, assentam no princípio de que a burocracia das organizações formais é o modo mais eficaz de gestão”. Será comum nesta metáfora a manifesta “racionalidade do processo de decisão, a autoridade legitimada pela ocupação de cargos e a prestação de contas às instâncias hierárquicas superiores” (Ferreira, 2004, p.82). Segundo Morgan (2006, p.22) “a vida organizacional é frequentemente rotinizada com a precisão

exigida de um relógio”. Com esta frase pode-se afirmar que a racionalidade da operação é sobreposta à razão individual, há uma forma mecânica de pensamento. Este tipo metáforas pode ser vantajoso para as organizações com um cariz de maior produtividade, virados concomitantemente para a eficácia e eficiência e com um objetivo bem definido da tarefa a desempenhar (Morgan, 2006). Este tipo de metáforas é normalmente menos visível em contexto escolar, pois na escola as relações humanas poderão sobrepor-se a uma visão mais tecnocrática e mecanicista. Ao nível da responsabilidade social, é fácil percebermos que a aplicação desta metáfora nas empresas causou vários danos aos trabalhadores que são humanos e não máquinas.

Em relação à aplicação da metáfora política, é recorrente verificarmos jogos de poder na relação chefia-subordinado que envolve atividades onde uns fazem as regras e outros as cumprem. As organizações podem espelhar uma “politização” pela forma como são aplicados os seus modelos de gestão e como interagem com as demais organizações e os elementos que integram a sua estrutura (Duarte & Diogo, 2018). “Na perspetiva política, as organizações seriam coligações, o poder balizar-se-ia entre a autoridade e a influência de fações (...)” (Ferreira, 2004, p. 102). Nesta perspetiva o autor pretende dar ênfase a uma visão onde, “a complexidade potencial da política organizacional é imensa, mesmo antes de se levarem em conta as personalidades que de hábito trazem à tona os papéis e os seus conflitos.” (Morgan, 1996, p. 162). Cunha (2003) faz ainda alusão aos jogos de poder e à diversidade de interesses dentro das organizações. Algumas das variáveis descritas serão possivelmente as potenciadoras de conflitos. Os jogos de poder remetem para o conceito de liderança. A liderança pode ser vista como “processo de influenciar as atividades de um grupo organizado nos seus esforços para atingir determinados objetivos.” (Bryman, 1996, p.276). À semelhança de um governo podemos constatar na metáfora política diferentes formas de liderar, é algo presente na vida corporativa de qualquer organização (Morgan, 2006). Em contexto educativo, esta metáfora é mais visível na medida em que, em alguns processos, verificamos a existência de relações de formalidade e informalidade relacionadas com o poder.

No que respeita à metáfora cultural, para Duarte e Diogo (2018, p.203) “cultura não é um elemento estanque, mas resultado contínuo da ação humana sobre a realidade”, por outro lado, “quando consideramos as organizações como culturas, vemo-las como minissociedades, com seus valores, rituais, ideologias e crenças próprias” (Morgan, 2006,

p.136). Para Nascimento (2008, p.129) “existe uma pluralidade cultural no contexto organizacional, onde se evidenciam sub-culturas ou mesmo contra-culturas”. Duarte e Diogo (2018, p.204) referem que “a cultura, no âmbito das organizações, permite a compreensão da organização informal e da dinâmica interna das instituições”.

Na metáfora cognitiva, Morgan (2006) visiona a organização como cérebro. A utilização da parte cognitiva nas organizações é “apimentá-las” com criatividade e flexibilidade. Assim, se a organização for o “produto ou reflexo da capacidade de processar a informação (...) então novas capacidades levarão a novas formas organizacionais” (Morgan 1996, p. 87). Tal verifica-se com a introdução do uso generalizado dos computadores em vários serviços havendo uma alteração radical nos tipos de organização. A existência de recursos informáticos, a necessidade de recolha de informação das organizações e a comunicação entre os diferentes grupos da sua estrutura são uma nítida evidência de uma organização em que a metáfora cognitiva está bastante presente. Ela manifesta-se igualmente por uma necessidade de autoconhecimento e autocritica permitindo a sua evolução (Duarte & Diogo, 2018). A procura por respostas face aos problemas que surgem no interior da organização sustentando-se em meios digitais e inovadores permitindo uma adaptação constante são ilustrativos da força da metáfora cognitiva (Morgan, 2006).

Já na metáfora orgânica, “as organizações são vistas como sistemas vivos, que existem em ambientes mais amplos dos quais dependem para a satisfação de várias necessidades” (Morgan, 2006, p.54). Utiliza-se a biologia para procurar entender todos os indivíduos e grupos, vendo-os como organismos biológicos, “atuam de forma mais eficaz somente quando as suas necessidades são satisfeitas” (Morgan, 1996, p.45). Há também um foco na adaptação às características envolventes. Esta metáfora segue um princípio de adaptabilidade, orientada à sobrevivência. Na metáfora humana, as organizações são o espelho de um certo humanismo que deverá existir numa estrutura potencialmente fechada como são as organizações. Assim, as ações individuais deverão ser alavancadas para um efeito mais globalizante e integrador, esta metáfora revela outra abordagem, na medida em que sendo o ser humano o centro da ação, claramente poderão existir situações de competitividade ou até conflito (Cunha, 2003). Para Duarte e Diogo (2018 p.205) “a democracia é um dos conceitos que melhor corporiza o modelo humano, porque o processo democrático, implícita e imperiosamente, se toma em consideração as necessidades dos seus intervenientes”.

A Escola Superior de Educação à luz das Metáforas

É possível ter uma visão holística e multimetafórica da ESE. Usando a lente da **metáfora racional**, encontramos “elevados níveis de planeamento e formalização”, como já referido, esta visão relaciona-se com o paradigma industrial que ainda persiste de forma vincada em algumas organizações educativas do Séc. XXI, tal facto espelha-se no trabalho mais burocrático e na intenção de formatação dos elementos. Poderemos também ter em linha de conta a **metáfora orgânica**, na medida em que a escola tem a possibilidade de beber dinâmicas, da realidade envolvente. A escola é uma organização “pertencente a diferentes tipos de espécies”, uma vez que se relaciona com as autarquias, com as autoridades de saúde, de segurança, entre outras (Morgan, 2006). Constatamos igualmente a presença da **metáfora política** na organização da ESE, uma vez que “os jogos de poder”, a que se refere Morgan (2006) entre outros autores, ou “interesses de jogo”, referido por Cunha (2003), são pontos muito presentes nas instituições educativas, sobretudo no que diz respeito à distribuição do serviço docente, aos cargos representativos dos órgãos de gestão e a própria escolha dos cursos a serem ministrados. A **metáfora humana** está de igual modo presente, já que, “as escolas existem para as pessoas” (Cunha, 2003, p.69). Neste caso poderemos referir que de facto a escola vive de emoções, relações pessoais, dinâmicas de grupo e parcerias, que em muitos casos até poderão contribuir para “realidades, competitivas, paradoxais, conflituosas e alienantes” (Cunha, 2003, p.69). Por outro lado, a utilização da **metáfora cultural** no âmbito do estudo sobre as organizações escolares tem tido diferentes orientações e expressões. Assim, entendemos a cultura de escola como um processo de construção social das representações da vida interna da escola e das suas relações com o envolvimento de processos vivenciais e interpretativos de um contexto específico que dão clareza e direção a acontecimentos complexos ou ambíguos como são os acontecimentos pedagógicos que permitem gerar crenças ou consciências de grupo, marcando o que é aceitável fazer e o como devemos fazer. Por último, mas não menos importante, na escola, a **metáfora cognitiva** está igualmente presente, pois todos os seus intervenientes são capazes de corporificar estruturas de pensamentos. Os padrões de ações, segundo Morgan (2006, p.) são baseados em análises das informações em termos de sim ou não. Tal característica binária, própria dos sistemas cibernéticos, produz um sistema de auto-regulação que elimina uma informação em

detrimento de outra, e o ajuste organizacional é feito com base numa cadeia de decisões caracterizada pela deteção antecipada de falhas e sua consequente correção.

Metodologia

O presente trabalho é um estudo de caso (Bassey, 2003) e a metodologia utilizada para a recolha de dados foi mista: qualitativa e quantitativa.

Assim, utilizamos o inquérito por questionário que facilita a recolha sistemática, com vista a dar resposta a um determinado problema (Roque, 2010). Completámos aquela recolha com o inquérito por entrevista semiestruturada a um representante de um órgão diretivo, de modo a conseguir maior profundidade de interpretações através do diálogo intencional entre entrevistador e entrevistado.

O inquérito por questionário foi dividido em duas questões. Na primeira questão, os inquiridos escolhiam, dentro da totalidade das 21 frases conotadas com os modelos anteriormente apresentados, aquelas que consideravam ser representativa da instituição em estudo. A segunda questão, constituída por 10 frases, por sua vez, pedia que, no confronto de duas frases diferentes, os inquiridos escolhessem aquela que, na sua opinião, melhor caracterizasse a ESE.

Analisamos 177 respostas de uma amostra que inclui discentes (122), docentes (38) e não docentes (17) da ESE, dos quais 32% do género masculino, 67%, feminino e 2%, outro. O objetivo desta análise foi sumariar as perspetivas dos intervenientes da organização, de modo a construir uma visão integrada da mesma.

Como investigadores em formação, mantivemos uma posição reflexiva sobre os resultados analisados. Esta reflexividade não constitui “nem uma oportunidade de chafurdar na subjetividade, nem permissão para se envolver em emoções legitimadas” (Finlay, 2002). Constitui, sim, um desafio para utilizar a introspeção como uma revelação pessoal, não como um fim em si mesma, mas como um trampolim para construir interpretações e conceber uma visão mais geral (Woolgar, 1988, in Finlay, 2002). Ao longo do processo de investigação, partindo do nosso papel de estudantes elencamos algumas perceções: por um lado, a relação de proximidade que parece existir entre alunos e professores, e por outro, o funcionamento eficaz de todas as plataformas informáticas que em contexto de pandemia são uma força de desbloqueio de distâncias

físicas. A ESE ainda não foi totalmente vivida por nós, na medida em que a presença física tem sido muito limitada, afastando-nos de uma visão humanista que é associada a esta organização.

Apresentação e análise dos resultados

A apresentação dos resultados irá incidir nos dados recolhidos através do questionário, em articulação com a informação obtida a partir da entrevista.

Na perspetiva dos não docentes, as afirmações que tiveram um maior número de seleções foram: a ESE adapta-se, progressivamente, ao contexto, ao meio envolvente e à passagem do tempo (88%) e, com 82%, a ESE encontra-se aberta à investigação e à autocrítica. Nesta perspetiva, verificamos que o pessoal não docente perceciona a ESE como uma instituição baseada na metáfora cognitiva e orgânica. Esta perceção acontece, talvez porque este grupo de inquiridos são parte “interna” da instituição e percecionam que a procura por respostas face aos problemas que surgem no interior da organização sustentando-se em meios digitais e inovadores permitindo uma adaptação constante são ilustrativos da força da metáfora cognitiva (Morgan, 2006).

Na ótica dos discentes, a metáfora cognitiva e humana são as mais presentes, tal resultado corrobora com a seguinte afirmação: “é essencial que a organização se preocupe com os seus colaboradores, valorizando o seu bem-estar e as relações sociais no interior da instituição, preocupando-se com as necessidades e interesses de cada um.” (MCGREGOR, 1957; MORGAN, 2002; TAN, HEE, PIAW, 2015 in Duarte & Diogo, 2018).

Nos docentes, verificamos que as metáforas mais presentes são a metáfora orgânica e cognitiva. Assim, e tal como acontece com os seres vivos, também o objetivo fundamental das organizações é a sobrevivência (FROTA, 2011 in Duarte & Diogo, 2018) e, tal como em relação aos seres vivos, a sobrevivência depende da adaptação ao ambiente externo (Duarte & Diogo, 2018).

No total das respostas (ver gráfico n.º 1), as metáforas mais representativas, no olhar dos inquiridos desta organização são: a humana, a orgânica e a cognitiva. Verificamos que, apesar da frase mais assinalada ser a da metáfora cognitiva, comparando com as duas anteriores, esta metáfora é a que tem menos expressão; possivelmente porque embora

todos percecionemos a ESE como local onde há novas construções mentais e aumento do conhecimento e das experiências; as relações e as interações humanas sobrepõem-se a qualquer lado objetivo e acabam por enfatizar a perspectiva humana em detrimento da cognitiva.

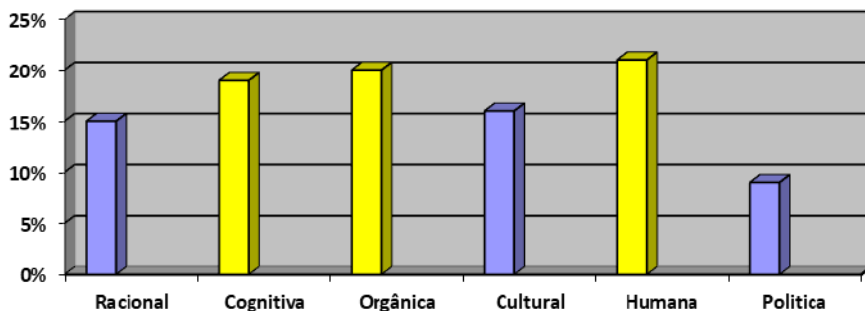


Gráfico 1 – Frequências relativas face ao total de itens selecionados na questão 1 por metáfora

Os aspetos relacionados com estas três metáforas foram identificados com maior ênfase pelos diferentes elementos da ESE. Ainda que não seja possível generalizar estes resultados, torna-se claro que, no grupo dos inquiridos, estas três metáforas são as que melhor representam e explicam o funcionamento da escola. Tal resultado (primazia à metáfora humana) vai de encontro à visão do entrevistado que assinalou vários comportamentos enquadrados na metáfora humana tal como:

“Há uma preocupação constante com os alunos, quer relativamente aos órgãos de gestão da escola, o conselho pedagógico, a presidência da escola que têm sempre como primeira preocupação o bem-estar dos alunos. (...). E também há alguma preocupação, com certeza, com o bem-estar dos professores e funcionários acho que de facto há essa atenção.”

Nas questões menos selecionadas pelos não docentes, discentes e docentes verificamos que palavras interesse, conflitos, poder e negociação são as menos mencionadas como características desta instituição. Estes termos são característicos da metáfora política que, como observamos anteriormente, é a menos representada. Tal visão, apesar de não ser a metáfora menos selecionada, vai de encontro ao discurso do entrevistado que reconhece que:

“as decisões ao nível do conselho científico ou do conselho pedagógico são tomadas sem conflitos, haverá apenas algumas discordâncias.

Penso que as coisas vão acontecendo com um consenso muito alargado por parte dos intervenientes. As lideranças vão dando espaço para as decisões de todos”.

Assim, na metáfora política, os interesses e os conflitos de interesses são intrínsecos à organização, porque são fruto da ação social dos diferentes intervenientes, agindo cada um de acordo com interesses próprios (Duarte & Diogo, 2018). Contudo, de acordo com esta metáfora, não se apresentam como disfuncionais (Duarte & Diogo, 2018).

Passando para a segunda questão, a sua natureza comparativa do questionário serve o propósito de confirmar a orientação por determinada metáfora, quando se é confrontado com a escolha entre uma e outra, dando-nos uma visão mais minuciosa.

Na perspetiva dos não docentes, verificamos na tabela n.º 1 a frequência relativa face ao total de respostas.

Tabela 1 - Frequências relativas face ao total de respostas dos não docentes à questão 2

Questão		Resultado
2.1.	É, fortemente, marcada por uma estrutura hierárquica, centralizada e devidamente formalizada;	88%
	O ambiente sustenta-se na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;	0%
2.2.	Tem em consideração os seus funcionários, fazendo os possíveis para que estes se sintam úteis, autónomos, valorizados e reconhecidos;	65%
	Centra a sua ação na regulamentação rigorosa, na divisão e especialização dos trabalhos, promovendo uma ação rotineira centrada na burocracia e no cumprimento de normas;	29%
2.3.	É possível reconhecer as ideologias, valores, tradições e rituais que são consensuais e a caracterizam;	65%
	As decisões são, no seu essencial, concebidas através do processo de negociações, sustentadas no poder e na influência dos diversos indivíduos e grupos da organização;	29%
2.4.	Tendo como objetivo responder atempadamente às necessidades do meio, promove a comunicação entre os diversos departamentos e atores;	53%
	A informação interna, e a circulação da mesma entre os diversos órgãos e atores é altamente valorizada, por forma a promover uma avaliação interna;	41%
2.5.	Promove a uniformidade e a impessoalidade das relações humanas no interior da organização;	35%
	Encontra-se aberta à autocritica e à investigação;	53%
2.6.	São identificáveis os valores e as práticas comuns que se afirmam como basilares para a relação entre os diferentes intervenientes e para a ação de cada um deles no interior da ESE;	41%
	A ESE faz os possíveis para conciliar os objetivos da organização com os objetivos individuais e pessoais de cada um dos seus elementos promovendo, por isso, o bem-estar de todos;	65%

2.7.	É influenciada pelo contexto em que está inserida, por outras organizações e pela comunidade em geral;	35%
	São salvaguardados, na medida do possível, os interesses e necessidades de cada um dos seus elementos;	59%
2.8.	As palavras-chave, nos discursos, são: interesse, conflitos, poder e negociação;	12%
	Adapta-se, progressivamente, ao contexto, ao meio envolvente e à passagem do tempo;	94%
2.9.	A recolha de dados internos, o seu controlo e análise são processos valorizados, desenvolvendo-se instrumentos computacionais para o efeito;	24%
	A forma como cada elemento interpreta as funções, práticas e objetivos da organização assenta numa matriz comum partilhada por todos;	65%
2.10.	As decisões são, no seu essencial, tomadas através do processo de negociações, sustentadas no poder e na influência dos diversos indivíduos e grupos da instituição;	41%
	É, fortemente, marcada por uma estrutura hierárquica, centralizada e devidamente formalizada.	59%

Analisando, percebemos que a metáfora política nunca é escolhida quando comparada com outra, tal resultado surge, possivelmente porque darão mais valor às relações internas e à adaptação ao meio do que às influências e poderes que são exercidos.

Passando às respostas comparativas dos discentes obtivemos os seguintes resultados apresentados na tabela n.º 2:

Tabela 2 - Frequências relativas face ao total de respostas dos discentes à questão 2

Questão		Resultado
2.1.	É, fortemente, marcada por uma estrutura hierárquica, centralizada e devidamente formalizada;	83%
	O ambiente sustenta-se na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;	16%
2.2.	Tem em consideração os seus funcionários, fazendo os possíveis para que estes se sintam úteis, autónomos, valorizados e reconhecidos;	48%
	Centra a sua ação na regulamentação rigorosa, na divisão e especialização dos trabalhos, promovendo uma ação rotineira centrada na burocracia e no cumprimento de normas;	49%
2.3.	É possível reconhecer as ideologias, valores, tradições e rituais que são consensuais e a caracterizam;	62%
	As decisões são, no seu essencial, concebidas através do processo de negociações, sustentadas no poder e na influência dos diversos indivíduos e grupos da organização;	34%
2.4.	Tendo como objetivo responder atempadamente às necessidades do meio, promove a comunicação entre os diversos departamentos e atores;	51%
	A informação interna, e a circulação da mesma entre os diversos órgãos e atores é altamente valorizada, por forma a promover uma avaliação interna;	40%

2.5.	Promove a uniformidade e a impessoalidade das relações humanas no interior da organização;	39%
	Encontra-se aberta à autocritica e à investigação;	59%
2.6.	São identificáveis os valores e as práticas comuns que se afirmam como basilares para a relação entre os diferentes intervenientes e para a ação de cada um deles no interior da ESE;	33%
	A ESE faz os possíveis para conciliar os objetivos da organização com os objetivos individuais e pessoais de cada um dos seus elementos promovendo, por isso, o bem-estar de todos;	61%
2.7.	É influenciada pelo contexto em que está inserida, por outras organizações e pela comunidade em geral;	53%
	São salvaguardados, na medida do possível, os interesses e necessidades de cada um dos seus elementos;	41%
2.8.	As palavras-chave, nos discursos, são: interesse, conflitos, poder e negociação;	17%
	Adapta-se, progressivamente, ao contexto, ao meio envolvente e à passagem do tempo;	75%
2.9.	A recolha de dados internos, o seu controlo e análise são processos valorizados, desenvolvendo-se instrumentos computacionais para o efeito;	40%
	A forma como cada elemento interpreta as funções, práticas e objetivos da organização assenta numa matriz comum partilhada por todos;	52%
2.10.	As decisões são, no seu essencial, tomadas através do processo de negociações, sustentadas no poder e na influência dos diversos indivíduos e grupos da instituição;	41%
	É, fortemente, marcada por uma estrutura hierárquica, centralizada e devidamente formalizada.	57%

Olhando para a tabela 2, conseguimos perceber que o grupo de discentes tem perceções mais diversas quanto à realidade da ESE, pois a diferença percentual não é muito grande (aproximadamente 10%); exceto na alínea 2.1. que claramente apontam a instituição baseada na metáfora racional (83%) em detrimento da política (16%); na 2.3. também está marcada a diferença entre a visão cultural (62%) em relação à política (34%); na alínea 2.6. a metáfora humana (61%) prevalece de forma significativa perante a cultural (33%) e na 2.8. a metáfora orgânica (75%) esmaga a política (17%).

No seguimento das conclusões dos resultados dos não docentes percebemos que, tal como os discentes escolhem sempre a metáfora que contrapõe a política, possivelmente porque, não sendo membros que são influenciados para obter resultados, não observam esta metáfora como caracterizadora desta instituição.

Quanto à visão dos docentes nesta comparação direta entre metáforas, verificamos, na tabela n.º 3:

Tabela 3 - Frequências relativas face ao total de respostas dos docentes à questão 2

Questão		Resultado
2.1.	É, fortemente, marcada por uma estrutura hierárquica, centralizada e devidamente formalizada;	57%
	O ambiente sustenta-se na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;	14%
2.2.	Tem em consideração os seus funcionários, fazendo os possíveis para que estes se sintam úteis, autónomos, valorizados e reconhecidos;	81%
	Centra a sua ação na regulamentação rigorosa, na divisão e especialização dos trabalhos, promovendo uma ação rotineira centrada na burocracia e no cumprimento de normas;	11%
2.3.	É possível reconhecer as ideologias, valores, tradições e rituais que são consensuais e a caracterizam;	54%
	As decisões são, no seu essencial, concebidas através do processo de negociações, sustentadas no poder e na influência dos diversos indivíduos e grupos da organização;	27%
2.4.	Tendo como objetivo responder atempadamente às necessidades do meio, promove a comunicação entre os diversos departamentos e atores;	49%
	A informação interna, e a circulação da mesma entre os diversos órgãos e atores é altamente valorizada, por forma a promover uma avaliação interna;	32%
2.5.	Promove a uniformidade e a impessoalidade das relações humanas no interior da organização;	24%
	Encontra-se aberta à autocritica e à investigação;	68%
2.6.	São identificáveis os valores e as práticas comuns que se afirmam como basilares para a relação entre os diferentes intervenientes e para a ação de cada um deles no interior da ESE;	24%
	A ESE faz os possíveis para conciliar os objetivos da organização com os objetivos individuais e pessoais de cada um dos seus elementos promovendo, por isso, o bem-estar de todos;	59%
2.7.	É influenciada pelo contexto em que está inserida, por outras organizações e pela comunidade em geral;	46%
	São salvaguardados, na medida do possível, os interesses e necessidades de cada um dos seus elementos;	43%
2.8.	As palavras-chave, nos discursos, são: interesse, conflitos, poder e negociação;	8%
	Adapta-se, progressivamente, ao contexto, ao meio envolvente e à passagem do tempo;	78%
2.9.	A recolha de dados internos, o seu controlo e análise são processos valorizados, desenvolvendo-se instrumentos computacionais para o efeito;	41%
	A forma como cada elemento interpreta as funções, práticas e objetivos da organização assenta numa matriz comum partilhada por todos;	32%
2.10.	As decisões são, no seu essencial, tomadas através do processo de negociações, sustentadas no poder e na influência dos diversos indivíduos e grupos da instituição;	62%
	É, fortemente, marcada por uma estrutura hierárquica, centralizada e devidamente formalizada.	19%

Verificamos que, tal como acontece nos discentes, não há grande disparidade de valores na comparação entre metáfora; assim, tal como tem sido padrão nos grupos anteriores, a metáfora política não tem grande expressão, exceto na alínea 2.10. Tal acontece, possivelmente, porque este grupo é o que mais terá que “negociar” com os cargos de chefias certas decisões e contrapor com outras visões. De acordo com este modelo, segundo Duarte e Diogo (2018) o poder e a forma como ele é obtido, exercido e mantido desempenham um importante papel no interior da organização (Duarte & Diogo, 2018), fazendo com que os líderes se apresentem como pessoas extremamente influentes, que dedicam o seu tempo a criar relações e a negociar, sustentando o seu poder, no interior da organização, na base da influência e da negociação (Duarte & Diogo, 2018).

Verificando os três grupos de inquiridos percebemos que, em quase todas as respostas estão de acordo na escolha comparada entre as metáforas apresentadas, como podemos analisar na tabela n.º 4:

Tabela 4 - Frequências relativas face ao total de respostas comparadas dos três grupos inquiridos (não docentes, discentes e docentes) à questão 2

Ques tão		Não docentes	Discentes	Docentes
2.1.	E, fortemente, marcada por uma estrutura hierárquica, centralizada e devidamente formalizada;	88%	83%	57%
	O ambiente sustenta-se na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;	0%	16%	14%
2.2.	Tem em consideração os seus funcionários, fazendo os possíveis para que estes se sintam úteis, autónomos, valorizados e reconhecidos;	65%	48%	81%
	Centra a sua ação na regulamentação rigorosa, na divisão e especialização dos trabalhos, promovendo uma ação rotineira centrada na burocracia e no cumprimento de normas;	29%	49%	11%
2.3.	E possível reconhecer as ideologias, valores, tradições e rituais que são consensuais e a caracterizam;	65%	62%	54%
	As decisões são, no seu essencial, concebidas através do processo de negociações, sustentadas no poder e na influência dos diversos indivíduos e grupos da organização;	29%	34%	27%
2.4.	Tendo como objetivo responder atempadamente às necessidades do meio, promove a comunicação entre os diversos departamentos e atores;	53%	51%	49%
	A informação interna, e a circulação da mesma entre os diversos órgãos e atores é altamente valorizada, por forma a promover uma avaliação interna;	41%	40%	32%
2.5.	Promove a uniformidade e a impessoalidade das relações humanas no interior da organização;	35%	39%	24%
	Encontra-se aberta à autocrítica e à investigação;	53%	59%	68%

2.6.	São identificáveis os valores e as práticas comuns que se afirmam como basilares para a relação entre os diferentes intervenientes e para a ação de cada um deles no interior da ESE;	41%	33%	24%
	A ESE faz os possíveis para conciliar os objetivos da organização com os objetivos individuais e pessoais de cada um dos seus elementos promovendo, por isso, o bem-estar de todos;	65%	61%	59%
2.7.	E influenciada pelo contexto em que está inserida, por outras organizações e pela comunidade em geral;	35%	53%	46%
	São salvaguardados, na medida do possível, os interesses e necessidades de cada um dos seus elementos;	59%	41%	43%
2.8.	As palavras-chave, nos discursos, são: interesse, conflitos, poder e negociação;	12%	17%	8%
	Adapta-se, progressivamente, ao contexto, ao meio envolvente e à passagem do tempo;	94%	75%	78%
2.9.	A recolha de dados internos, o seu controlo e análise são processos valorizados, desenvolvendo-se instrumentos computacionais para o efeito;	24%	40%	41%
	A forma como cada elemento interpreta as funções, práticas e objetivos da organização assenta numa matriz comum partilhada por todos;	65%	52%	32%
2.10.	As decisões são, no seu essencial, tomadas através do processo de negociações, sustentadas no poder e na influência dos diversos indivíduos e grupos da instituição;	41%	41%	62%
	E, fortemente, marcada por uma estrutura hierárquica, centralizada e devidamente formalizada.	59%	57%	19%

Observando, apenas na alínea 2.2. é que a perceção dos discentes é diferente dos outros dois grupos; assim como, na 2.10. a opinião dos docentes altera-se em relação aos não docentes e funcionários. Na primeira questão

Quanto aos professores verifico que há uma lógica de organização de grupos por áreas que tenta de algum modo defender os seus interesses, através de contratos ou pessoas a trabalhar na sua área. Há uns anos atrás o grau de conflito era mais evidente, no entanto agora a conflitualidade é normal, sendo uma estrutura “semibalcanizada” mas é sabido que há identidades específicas próprias de cada grupo.

No total, relativamente à questão 2 verificamos a predominância das seguintes metáforas apresentadas no gráfico n.º 2:

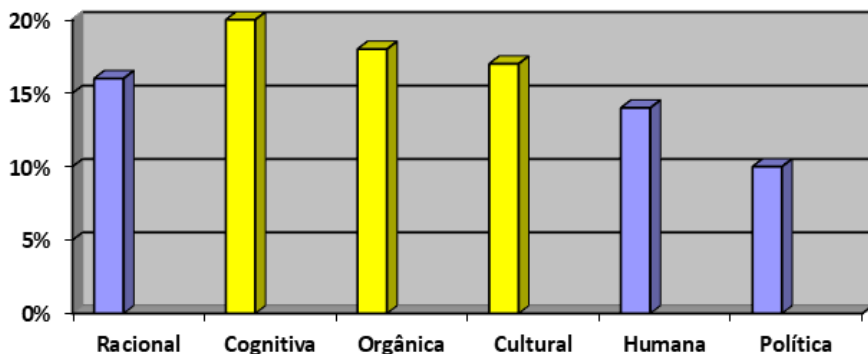


Gráfico 2 - Frequências relativas face ao total de itens selecionados na questão 2 por metáfora

Observando o gráfico percebemos que as três metáforas mais selecionadas são a cognitiva, a orgânica e a cultural.

Na análise percebemos que as metáforas cognitiva e orgânica assumem maior importância nas duas partes do questionário; contudo a cultural só aparece quando comparada com outras realidades e a humana quando é necessário definir a instituição (sem comparações).

Aprofundando, percebemos que a metáfora cultural é a mais selecionada no grupo dos discentes e docentes, possivelmente porque têm uma visão pedagógica da instituição reconhecendo o funcionamento da organização, mas numa perspetiva mais pedagógica, tal como na ótica do entrevistado.

Definindo qual a importância dada a cada metáfora, no total das duas questões, apresentamos o seguinte gráfico n.º 3:

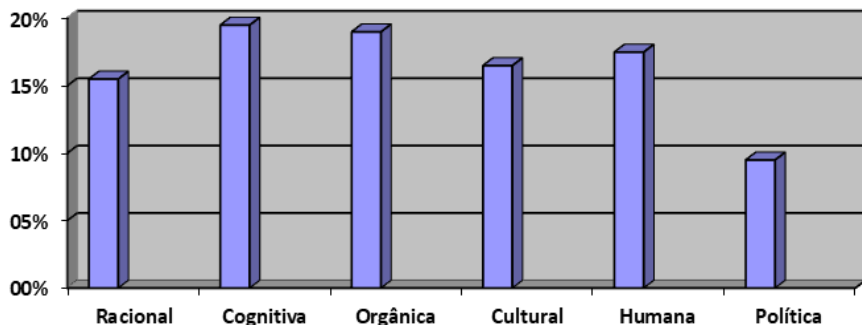


Gráfico 3 - Frequências relativas face ao total de itens selecionados nas duas questões por metáfora

Observando, podemos verificar que a percepção que os inquiridos têm da instituição em estudo é que esta baseia-se, em primeiro lugar, numa metáfora cognitiva, em segundo na orgânica, em terceiro na humana, em quarto na cultural, em quinto lugar a metáfora racional e em último lugar na política.

Sendo a ESE uma instituição de ensino superior conseguimos facilmente transpor o modelo cognitivo para a sua realidade

garantindo e valorizando os recursos informáticos, a recolha de informação e a sua comunicação entre os diferentes grupos, para que cada um deles se possa auto organizar de forma a melhor responder às necessidades da organização educativa. A par disso envolve a necessidade de, no contexto escolar, se perceber a importância da autoavaliação e da autocrítica no processo de mudança e de adaptação da escola” (Duarte & Diogo, 2018, p.202).

Valorizando, esta metáfora, o processo de autoavaliação e auto crítica, não há local onde melhor se possa encontrar estes processos do que uma instituição do ensino superior, pois estão num processo de formação e especialização de novos profissionais em que é de extrema importância transmitir-lhes esses valores.

Quanto ao relevo dado à metáfora orgânica é de referir que a ESE, sendo especialista na área da educação, tem-se adaptado às novas realidades e desafios que vão sendo alterados nas escolas para melhor prepararem os futuros profissionais para o trabalho; assim sendo, todos os organismos terão que “trabalhar em colaboração com as diversas organizações para, em conjunto, consigam sobreviver ao ambiente que é dinâmico e instável” (Duarte & Diogo, 2018, p.203). Percebemos que a colaboração e a adaptabilidade são recorrentes na ESE; sendo assim, justifica a percepção que os inquiridos têm em relação a esta metáfora.

No que se refere à metáfora humana, a percepção que os inquiridos têm é de uma organização democrática em que tem em consideração “os interesses e necessidades dos professores, estudantes, pessoal não docente e restante comunidade escolar, para que consiga criar uma atmosfera que seja propícia para o trabalho, motivadora e que envolva e implique as pessoas com (e na) escola” (Duarte & Diogo, 2018, p.205-206).

Apesar da variância de valores não ser muito significativa entre si, podemos destacar que “os inquiridos parecem reconhecer uma cultura pedagógica que é própria e característica da Instituição de Ensino Superior em estudo, que lhe confere unicidade, identidade e

uma matriz para a ação pedagógica” (Duarte & Diogo, 2018, p.212) valorizando, assim, a metáfora cultural.

Quanto aos resultados da metáfora racional, entendemos que, nas organizações com grandes dimensões terá sempre que haver uma “estrutura organizacional numa base hierárquica, de forte cariz burocrático – através de regras e regulamentos –, em que se enfatiza a impessoalidade, a formalidade das relações e a especialização do trabalho (Duarte & Diogo, 2018).

Por fim, aparece a metáfora política, pouco selecionada nos inquéritos; contudo, as que foram selecionadas, poderão estar relacionadas com a perceção da liderança existente na medida em que os líderes “se apresentem como pessoas extremamente influentes, que dedicam o seu tempo a criar relações (e alianças) e a negociar, sustentando o seu poder, no interior da organização, na base da influência e da negociação (Duarte & Diogo, 2018).

Relativamente à entrevista, após a categorização das respostas nas metáforas, podemos verificar no gráfico n.º 4 a predominância das metáforas na perspetiva de um dos responsáveis de um órgão diretivo da ESE:

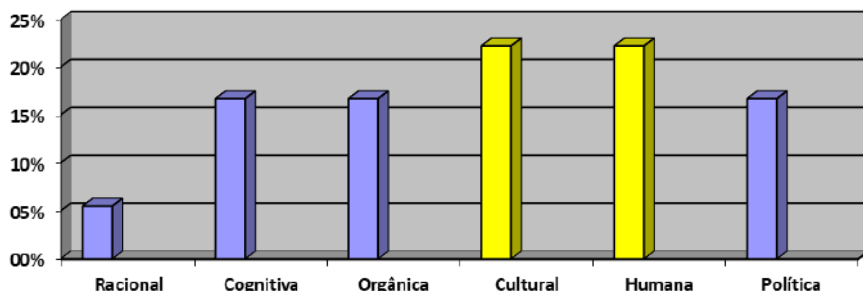


Gráfico 4 - Frequências relativas face ao total de respostas por metáfora

Verificando o gráfico 4, as metáforas cultural e humana são as mais valorizadas na perceção do entrevistado; possivelmente pela sua posição enquanto presidente do conselho pedagógico, docente e investigador em que reflete uma cultura pedagógica muito forte baseada na valorização do pessoal humano.

Apesar da metáfora racional ser pouco focada, o entrevistado deixa uma crítica construtiva à mesma afirmando que

o facto de a organização ser hierarquizada, centralizada tem um lado positivo que é o facto de haver regras, que definem quais são os

passos a dar para fazer as coisas e para tomar decisões, mas por outro lado também acabam por vezes por afetá-la tirando-lhe alguma rapidez na decisão e alguma capacidade “mais líquida” de ajustar a decisão a cada caso concreto.

Esta perspetiva vem ao encontro de Morgan (2006, p.50) em que refere que, “ a imagem mecânica tende a subestimar os aspetos humanos da organização e a negligenciar o fato de que as tarefas das organizações são muito mais complexas, incertas e difíceis do que as desempenhadas pela maioria das máquinas.”

Relativamente à metáfora política, o entrevistado refere que certas atitudes, estarão sempre dependentes do contexto e das circunstâncias uma vez que, também há jogos de poder e influências que interferem em algumas questões.

Numa organização tão grande, será inevitável esta metáfora estar presente, até porque as gerais são emanadas pelo poder político, o Governo.

Quanto à metáfora cognitiva, afirma que há alguma preocupação que a informação seja clara e rápida. Se tal não acontecesse poderia haver perda de informação.

Na metáfora orgânica é muito claro no que concerne ao fator externo desta instituição quando revela que

a ESE não pode ser descrita e analisada sem ter em conta o ambiente externo que a rodeia e obviamente a sua integração no Instituto Politécnico do Porto, portanto um conjunto significativo de procedimentos, de processos, de prazos, de centralização da informação, de comunicação é determinado pelo Instituto Politécnico do Porto e, portanto, essa envolvente externa é absolutamente essencial para descrever a ESE.

Percebemos que, sendo a ESE, uma instituição de ensino superior necessita de se atualizar e estar sempre preocupada com o ambiente externo.

Conclusões

Com este estudo foi possível reconhecer as principais perspetivas na forma como os diferentes grupos (não docentes, discentes e docentes) da ESE encaram e analisam a instituição a que pertencem e,

desse modo, concluir quais as metáforas que ajudam a compreender a realidade social da instituição. Para enriquecer o estudo entrevistamos um órgão do concelho diretivo de modo a realçar as tendências das respostas e, às vezes contrapor.

Na nossa perspetiva, é pertinente alargar este tipo de estudos a várias instituições e, quiçá, ser realizado pelos próprios intervenientes para que passem a conhecer melhor a organização onde estão inseridos e aprender a observá-la de uma outra forma. Pode-se também acrescentar que estudar com maior profundidade uma organização permite alargar o horizonte de análise e daí elencar e clarificar as ações, os atores e suas práticas, mas também processos que estão presentes. Não pode ser descurado o facto de o estudo versar sobre uma organização educativa e esta trabalhar com pessoas, para as pessoas, e depender diretamente das inter-relações delas, o que poderá traduzir-se em mudanças e dinâmicas organizacionais que em certas perspetivas podem ser mais ou menos visíveis.

Referências

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.
- Diogo, V., & Araújo, M. (2017). O Projeto “Aprender a Aprender”. *Jornal de Sociologia da Educação*, nº 1, novembro de 2017. Porto
- BASSEY, M. (2003). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Costa, J. A., & Castanheira, P (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*, v. 31, n. 1, pp. 13 – 44.
- Cunha, M. P. E., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007) (orgs). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Editora RH
- Duarte, P. & Diogo, F. (2018). Uma instituição de ensino superior na formação de professores: uma metáfora construída por dentro. *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, São Paulo. Brasil. Volume 4, nº1. Jan-abril. P.197-220
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2):209-230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Morgan, Gareth. (1996) *Imagens da organização*. Atlas
- Morgan, Gareth, (2006) *Images of organization: the executive edition* [edição executiva/Gareth Morgan; tradução Geni G. Goldschmidt. - 2. ed. - 4ª reimpressão. Atlas]

- Lima e Silva, R. (2005). Estrutura e Dinâmica das Organizações (escolares). *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(8), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3682776>
- Lima, L. C. (2010). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Lima, L.C. (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Fundação Manuel Leão
- Marques, R. (2018). (orgs). *Livro Verde da Responsabilidade social e instituições de ensino superior*. Observatório da responsabilidade social e instituições de ensino superior.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Publicações Dom Quixote. p.19-53.
- Roque, S. (2010). *O Processo de recolha de dados: O inquérito por questionário*. <https://pt.slideshare.net/mscabral/o-processo-de-recolha-de-dados-inquirito>.
- Silva, C. (2015). *Estratégias Organizacionais – lógicas de ação na gestão do fenómeno da indisciplina de um agrupamento de escolas TEIP*. (Tese de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal).
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação e Sociedade*, 39(142), 183–202. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196>
- Despacho n.º 15275/2014 de 16 de dezembro de 2014, Diário da República, 2.ª série — N.º 242. Ministério da Educação e Ciência.

ESCOLA PARA ASSIMILAR, ESCOLA PARA NACIONALIZAR: A EDUCAÇÃO E O DISCURSO JURÍDICO DO ABRASILEIRAMENTO NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE DURANTE O ESTADO NOVO

Igor B. Scarabelot

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

igscarabelot@gmail.com

Resumo

O presente texto, relacionado a uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, tem como tema o discurso jurídico de políticas educacionais voltadas à nacionalização fomentadas pelo Estado Novo brasileiro no âmbito do Ministério da Educação e Saúde (M.E.S.), à época sob gestão de Gustavo Capanema. Enfoca-se, como objeto, políticas que resolveriam o “perigo alienígena”, tido como questão nacional de primeira ordem, risco à soberania e constituição da brasilidade (especialmente no sul do país). Esse perigo era representado pelos núcleos coloniais de imigrantes, enunciados como locais que produziam “quistos étnico-raciais” consolidando “zonas de desnacionalização”.

Nos moldes de uma história política da governamentalidade, analisa-se o discurso contido na fonte jurídica questionando quais foram as condições de enunciação do texto. Quanto às fontes, privilegia-se decretos-leis expedidos no âmbito do M.E.S., instrumento jurídico marcante na ditadura estadonovista, que versam sobre políticas educacionais envolvendo a chamada nacionalização de “estrangeiros”. Na década de 1930, a política educacional estava no centro dos debates acerca da formação da nacionalidade associada a um novo projeto de país. É através desses projetos de futuro, desses ideais de tornar possível a criação de uma nação, que o objeto da

referida pesquisa emergiu. Ao criar uma projeção de futuro possível, um discurso que se concretiza pela comunhão de um ideal místico comum, o objetivo do varguismo foi justamente o controle do tempo coletivo.

A campanha de nacionalização do ensino, uma entre muitas tecnologias disciplinares que compunham a governamentalidade do regime, tinha a intenção de homogeneizar populações que provocavam a desagregação da cultura tida como verdadeiramente brasileira. A educação, com foco na escola que foi nacionalizada, era vista como capaz de assimilar os estrangeiros.

As técnicas disciplinares educacionais somavam-se à repressão enfrentada por essas comunidades no cotidiano, as quais estavam impossibilitadas de falar a língua natal, de professar suas tradições, de se reunir cultural ou politicamente. O grande diferencial da escola era justamente se tornar ponto de contato entre mundos, local onde a criança seria renovada pelo abasileiramento, voltando ao núcleo familiar para lhes ensinar os modos do cidadão brasileiro novo e autêntico que estava sendo criado.

Palavras-chave: Estado Novo; Política educacional; Brasilidade; Nacionalização do ensino; Imigrante.

Introdução

Ainda que pensada e centro da preocupação de diferentes ideólogos e pensadores do Brasil, entende-se que os anos de 1930 são particularmente importantes para a análise da formação do estado nacional. Justamente, desse Estado com “e” maiúsculo, pois é nesse período que a institucionalização administrativa do Brasil com características tecnocráticas e centralizadoras alcança níveis evidentes.

Após a revolução ou movimento de 1930, tem-se o governo provisório, que escolheu Vargas como líder. Como prometido, ocorrem eleições e a formação de uma assembleia constituinte em 1933. Se os rumos da constituinte não agradam, as eleições são felizes para o grupo político varguista, que se conclama vitorioso, sendo agora Getúlio Vargas presidente democraticamente eleito.

Nesse período de gestão constitucional o governo é marcado pela reformulação da administração pública, pela intervenção e tentativa de quebra dos sistemas oligárquicos estaduais, pela busca de uma unificação dos sistemas nacionais e por uma gestão baseada em lógicas modernas de administração pautadas na racionalidade e na técnica. Com a redemocratização veio com maior efervescência

política, contudo, o grupo varguista não havia ficado contente com as tendências liberais da constituição, a qual consideravam ilusória, um retrocesso frente a necessária solução que passava por um Estado forte e central.

Já no ano seguinte, em 1935, tem-se a lei de segurança nacional e o seu tribunal, sendo um período marcado pela repressão a diferentes movimentos sociais e grupos políticos. Simbolizava-se a formação de uma arquitetura política que permitiria a emergência do regime desejado pelo governo, representante do nacionalismo anti-liberal varguista.

Em 10 de novembro de 1937, enfim, a constituição de 1934 chega ao fim, através de um golpe de estado que tem apoio do exército e propaganda anti-comunista. O Estado Novo iniciava e a produção do discurso oficial seria marca importante para o regime ditatorial. A cooptação de intelectuais, buscando a produção de consensos públicos seria um importante instrumento de controle, sobretudo no âmbito do Ministério da Educação e Saúde (M.E.S.), responsável tanto pela educação quanto pela cultura.¹

O ideal de se autoproclamar novo e revolucionário era peça central na governamentalidade² do regime, visando a criação de um clima político supostamente marcado pelo consenso e comunhão, o qual se insere na mística varguista, no ideal de controle do tempo pela hegemonia da narrativa comum³. A propaganda e a psicologia das massas⁴ emergem como técnicas de controle populacional através de um governo das condutas, passando constantemente

¹ Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) analisam esse importante aspecto do Estado Novo, dúvida e paradoxal, sobretudo pelo apoio à produção cultural e intelectual. Vale ressaltar a importância específica do M.E.S., além de figuras políticas centrais, como o próprio ministro Gustavo Capanema e seu chefe de gabinete Carlos Drummond de Andrade.

² Aqui, o conceito de governamentalidade (Foucault; 2008b, 2008c; Lemke; 2017, 2018) é utilizado no sentido das análises foucaultianas, como a própria abordagem dos governmentality studies (Lemke, 2017). Tal ponderação abarca ainda outras noções utilizadas, como: enunciado, positividade, saber, prática discursiva e formação discursiva (Foucault; 1999a, 2008a), também para dispositivo e outros como. (Foucault; 1998a, 1998b 1999b, 2008b, 2010).

³ Capelato (2007) discute os usos da propaganda pelo Estado Novo. Como, por exemplo, a ideia de continuidade entre a revolução de 1930 e o Estado Novo, vistos como consequência lógica, evidência do caminhar da história.

⁴ Lenharo (1986) analisa a configuração de mecanismos envolvidos na sacralização do regime, bem como na mistificação do próprio Vargas e nos processos de controle através da micropolítica e macropolítica.

pelos símbolos ideológicos estado-novistas e pela própria representação de Vargas.

A imagem desejada do futuro, a utopia e projeto desse governo, era um estado-nação unificado pelo discurso da brasilidade. Esse discurso repercutia em enunciados das mais diversas áreas do saber e da administração pública. Simbolicamente, cada política pública que tornava possível o Estado, por diversos dispositivos, adentrar no cotidiano de áreas “inexploradas” pela burocracia estatal simbolizava um passo além nessa governamentalidade que, como tecnologia disciplinar, expande (e inventa) a brasilidade.

Campanha de nacionalização e abasileiramento da nação

Um importante projeto estatal envolvido nas redes sociais e discursivas da brasilidade é a campanha de nacionalização. Se o estado novo se impõe como representante da única e verdadeira forma de brasilidade, em detrimento de muitas outras possíveis que serão silenciadas, a nacionalização é a própria prática governamental que se impõe como capaz de extirpar os incômodos da diferença.

Seria através da nacionalização, do tornar brasileira, da expansão espacial e subjetiva do Estado, que se assimilaria as populações então desnacionalizadas, degeneradas⁵. A campanha faz parte desse mecanismo maior de alargamento da imaginação espacial⁶ na busca pela consolidação da nação, que seria formada justamente na diferença, na negação e contraposição do outro.

Era na relação entre a invenção do brasileiro e a contraposição dos não-brasileiros que a cidadania e a identidade nacional do Estado Novo se consolidava. Nesse sentido, importa frisar que a campanha de nacionalização do ensino faz parte de uma estrutura que compõe um conjunto de ações efetuadas pelo governo de Getúlio Vargas Como por exemplo o ideal da Marcha para o Oeste⁷, do Brasil

⁵ Termos como “zonas de desnacionalização”, “quistos étnico-raciais”, populações “degeneradas”, “assimilação” são utilizados pelas fontes oficiais em relatórios, questionários e análises, conforme Seyferth (1994, 1997, 1999) e Campos (1999, 2006, 2008). Vale frisar que esse texto faz parte de uma pesquisa de mestrado em que o conjunto analisado também apresenta tais enunciados.

⁶ Sobre imaginação espacial e direitos territoriais durante o Estado Novo, ver Maia (2012); Hoshino e Hansen (2015)

⁷ Maia (2012) apresenta estudo sobre a imaginação espacial e as práticas estatais sobre o território brasileiro, com foco na chamada Marcha para o Oeste e na ideia de um Brasil Central.

unificado, do Corporativismo estamental, entre outros símbolos do imaginário estadonovista.

Dentro desse projeto, a política educacional do M.E.S.⁸ será vista pelo governo como capaz de criar o cidadão novo, modificando a população desnacionalizada. O abasileiramento das escolas se referia não apenas a inserção espacial do Estado na zona de desnacionalização, mas na busca por civilizar e nacionalizar o entorno social, a comunidade de chamados estrangeiros.

Durante a campanha de nacionalização do ensino, a categoria jurídica do estrangeiro é modificada⁹, alterando-se o tratamento da intervenção, sua abrangência e impacto repressivo justificado pelo Estado. O abasileiramento de escolas não apenas aumenta em quantidade e abrangência para diferentes aspectos do fenômeno educativo, também as ações de nacionalização se tornaram mais violentas.

Justifica-se que os imigrantes não se integravam à nação, negavam a assimilação, formavam “quistos étnico-raciais”, ilhas isoladas da cultura brasileira.¹⁰ Esse discurso proferido pelo Estado brasileiro tomou forma e ganhou um corpo de adeptos significativo sobretudo em discursos políticos e na imprensa oficial. Essa movimentação e desejo de controle, se manifesta já à época da Primeira Guerra Mundial, mas não cessa aí, tanto anti-germanismo quanto o discurso sobre o problema alienígena e/ou da não assimilação dos imigrantes se intensificam dramaticamente no Estado Novo, sendo instrumentalizados para esse fim.

Exemplos como de Santa Catarina são significativos para se compreender as evidências que sustentavam a histeria verificada nos documentos oficiais. Com as transformações desde a revolução de 30 e o governo constitucional que veio com uma nova constituição do estado em 1935, a sociedade catarinense dá vazão também a um discurso renovador, inclusive na negação das fraudes eleitorais anteriores. Nereu Ramos, antes governador e após interventor desde o golpe de 1937, absorve esses discursos, entendendo que era preciso aceitar a realidade e examinar os novos tempos. Emergia do Estado uma nova racionalidade de gerenciamento da sociedade, pelo aperfeiçoamento de instrumentos de controle.

⁸ Para compreensão das modificações políticas internas ao M.E.S., como o golpe de 1937 reconfigura os grupos influentes no âmbito educacional e como o maior arbítrio num contexto ditatorial se relaciona à educação, ver Horta (2012)

⁹ Ver Nascimento (2014)

¹⁰ Novamente, Seyferth (1994, 1997, 1999)

Nesse novo projeto de nação e de estado, a diversidade e os particularismos eram vistos como perigosos, zonas de desnacionalização. Como pontua Seyferth (1994, 1999) Tanto a suposta não assimilação cultural, quanto a reivindicação teuto-brasileira de uma dupla identificação era vista como ameaça externa. Essa problemática somava-se ao contexto de um estado onde um movimento como o integralismo, de inspiração nazi-fascista, ganhava cada vez mais força entre a população, conquistando cargos e a simpatia local. Nereu Ramos soube manejar a situação, sustentando um discurso anti-nazista, o qual reforçaria a brasilidade (logo, o apoio estadonovista/federal) e, ainda, permitiria intensificar ataques contra inimigos políticos históricos.¹¹ Conforme Campos (1999, p. 66): “Não há dúvidas que o movimento integralista foi grande em Santa Catarina, mas o que me interessa aqui é apresentar o discurso anti-nazista como propaganda de um sentimento anti-alemão - ou anti-italiano -, entre populações do sul, conforme outras práticas do Estado Novo, que também tomavam esse rumo”.

Ainda que aliados de Vargas inicialmente, os integralistas eram vistos como perigosos, sendo colocados na ilegalidade pelo regime, junto com os outros partidos e manifestações políticas. Exemplos como o de Santa Catarina, onde a força do partido e das ideias de inspiração nazi-fascistas eram visíveis há alguns anos, serão objeto de análise e observação constante. O medo e receio que inspiravam, com a instauração da ditadura estado-novista se manifesta numa importante justificativa para intervenção e combate, através da retórica anti-nazista e de enfrentamento aos ímpetus contrários a brasilidade.

Tais reflexos, que ainda serão impactados pela Segunda Guerra Mundial e a posição brasileira contra os nazi-fascistas, fazem emergir políticas de nacionalização ainda mais repressivas. Desde uma política da língua, que proibira o uso de línguas estrangeiras (alemão, italiano, polônês, etc) cotidianas a muitas/os, para alguns inclusive sua única língua já que não falavam português; passando pela própria repressão policial a descendentes de imigrantes que ousavam contestar o estadonovismo; até a proibição de manifesta-

¹¹ É conhecida a disputa entre a família Konder e a família Ramos. Nesse sentido, interessa pontuar que com as modificações na política nacional em função do golpe de 1937, Nereu Ramos passou de governador a interventor federal. Em um regime ditatorial e no contexto cultural do considerado “perigo alienígena”, tem-se a efetivação da campanha de nacionalização. A nacionalização foi usada também como uma tentativa de reformular moral e culturalmente as zonas onde o referido grupo político não alcançava vitória eleitoral, efetivando práticas particularmente repressivas nas zonas eleitorais historicamente pertencentes aos Konder (MORAES, 2017; CAMPOS, 1999)

ções culturais, de sociedades associativas, de colégios e instituições nomeados pela cultura e língua materna. Sendo assim, é marcante como, entre confrontos e resistências, as políticas de nacionalização surtiram efeitos visíveis na identidade, sendo a própria modificação linguística a talvez mais evidente¹².

A emergência de um discurso jurídico do abasileiramento e/ou da nacionalização

Nesse texto se analisará três documentos jurídicos, em direta relação ao projeto de nacionalização do ensino. Produzidos no contexto dos primeiros anos estado-novistas, representam a nova configuração assumida pelos dispositivos de controle populacional com a implantação da ditadura. Conforme já exposto, o novo momento abarcou a produção de discursos oficiais legitimadores de um projeto e um ideal de nação, um Brasil em expansão e focado no futuro capaz de concretizar as aspirações desse novo horizonte de expectativas.

Também o discurso da nacionalização foi tomado por essa nova positividade ideológica relacionada ao golpe de 1937, que pela possibilidade de maior arbítrio instaura rupturas enunciativas no conjunto das práticas estatais. Ainda que se mantenha uma indispensável esfera de estratégias e negociações, o espaço de atuação se alarga, o governo passa a deter maior poder de influência e controle através de um aparato jurídico, administrativo e político.

Entre as diferentes práticas com esse fim, se analisa a emergência de um discurso jurídico do abasileiramento, uma nova forma no projeto de nacionalização, agora nos termos ideais do Estado Novo. Com o objetivo de se compreender esse discurso, se extrai três fontes do conjunto documental que compõe a pesquisa de mestrado: Decreto-lei nº 406/1938, Decreto nº 3.010/1938 e Decreto-lei nº 1.545/1939.

Em 4 de maio de 1938 promulgou-se o decreto-lei nº 406, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. O art. 1º enumera onze casos de estrangeiros que não serão permitidos entrar no país, passando desde (inciso X) casos como condenados em outro país por crime de natureza que determina extradição e (IX) já anteriormente expulsos do país, salvo se revogado o ato de expulsão, até requisitos arbitrários como (II) vagabundos, (I) inválidos, cegos,

¹² Ver Campos (2006).

surdo-mudos, (VIII) de conduta nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições.

De início, compõe-se um conjunto enunciativo bastante variado da categoria “estrangeiro”. Já o art. 2º é explícito sobre a qual positividade se refere: “O Governo Federal reserva-se o direito de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens, ouvido o Conselho de Imigração e Colonização.”

Assim, enquanto no capítulo II classificava-se os estrangeiros, no capítulo VI marcava-se os mecanismo de identificação e registro. A categoria “estrangeiro” vinculava-se a um enunciado de suspeita, dentro do dispositivo de segurança, grande representativo do centralização administrativa de um Estado que se queria moderno e forte. A modernização, aqui, implicava estabelecer mecanismos jurídico-administrativos de gestão da população, de medição e matematização dentro das formações da tecnocracia do período, e de lógicas estatísticas de controle da fronteira e da população.

Nessa episteme, o art. 29 estipula que nenhum estrangeiro poderá permanecer por mais de seis meses no território nacional sem obter a carteira de identidade fornecida pelos serviços políticos de identificação. Em seu parágrafo único, ressalta ainda que a carteira não pode ser fornecida sem exibição dos passaportes dos estrangeiros. “Da carteira constará a declaração de que o estrangeiro tem permanência legal no País. Na falta de passaportes, deverão os interessados exhibir certidões do Departamento de Imigração.”

Perceptível a burocratização do mecanismo de suspeição, exigindo-se um conjunto de documentos para comprovação da validade de permanência. Esse clima do período, uma positividade impulsivadora de práticas discursivas, é visível também no art. 33, onde se atribui aos empregadores o dever de fazer constar no livro de registro dos empregados se são factualmente estrangeiros, além de outras informações como: “a) data de desembarque ou entrada no País, constante do passaporte; b) nacionalidade, caráter da admissão no território nacional.”

Outro exemplo é do art. 39, onde se é explícito: “Nenhum núcleo colonial, centro agrícola ou Colônia, será constituído por estrangeiro de uma só nacionalidade.” Esse controle e gestão seria realizado pelo Conselho de Imigração e Colonização (C.I.C.):

Art. 40. O Conselho de Imigração e Colonização poderá proibir a concessão, transferência ou arrendamento de lotes a estrangeiros da nacionalidade cuja preponderância ou concentração no núcleo, centro ou colônia, em fundação ou emancipados, seja contrária à composição étnica ou social do povo brasileiro.

§ 1º Em cada núcleo ou centro oficial ou particular, será mantido um mínimo de trinta por cento (30%) de brasileiros e o máximo de vinte e cinco por cento (25 %) de cada nacionalidade estrangeira. Na falta de brasileiros, este mínimo, mediante autorização do Conselho de Imigração e Colonização, poderá ser suprido por estrangeiros, de preferência portugueses.

§ 2º O Conselho agirá nesse caso na forma do presente artigo.

O conselho, criado pelo art. 73, era constituído de sete membros nomeados pelo Presidente da República (por Vargas), quem detinha ainda o voto de desempate. Ao C.I.C. incumbia: a) determinar as quotas de admissão de estrangeiros no território nacional, tendo em vista o disposto no capítulo III; b) organizar seu regimento interno; c) julgar os recursos interpostos dos atos praticados pelas autoridades incumbidas da execução desta lei; d) deliberar sobre os pedidos dos Estados, relativos à introdução de estrangeiros; e) decidir a respeito dos pedidos das empresas, associações, companhias e particulares que pretendam introduzir estrangeiros.

No art. 41 do referido decreto, enfim, verifica-se uma discursividade jurídica da nacionalização do ensino no Estado Novo. No parágrafo único, obriga-se o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, conforme plano de colonização, nos núcleos, centros ou colônias.

Já no art. 85 se estabelece que as escolas rurais, além de consequentemente regidas por brasileiros natos, deverão ministrar suas aulas exclusivamente em português. Estipulava ainda, no parágrafo 3º, que os livros destinados ao ensino primário seriam exclusivamente escritos em língua portuguesa. No art. 86, fica proibida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras sem permissão do CIC; o art. 87, por consequência, estipula que essas publicações ficam sujeitos à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

Publica-se o Decreto nº 3.010, de 20 de Agosto de 1938, o qual regulamenta o decreto-lei nº 406. Assim, visando estabelecer critérios administrativos para efetivar o respectivo decreto-lei, estabelece sobretudo quotas e critérios para entrada de estrangeiros. Já no início, frisa que a aplicação visará preservar a constituição étnica do Brasil.

Art. 1º Este regulamento dispõe sobre a entrada e a permanência de estrangeiros no território nacional, sua distribuição e assimilação e o fomento do trabalho agrícola. Em sua aplicação ter-se-à em vista preservar a constituição étnica do Brasil, suas formas políticas e seus interesses econômicos e culturais.

Art. 2º O número de estrangeiros de qualquer nacionalidade admitidos anualmente no Brasil em caráter permanente não poderá exceder a quota fixada neste regulamento.

Art. 3º A quota a que se refere o artigo anterior corresponde à dois por cento (2%) do número de estrangeiros da mesma nacionalidade que entrarem no país, com o mesmo caráter, no período de 1º de Janeiro de 1884 a 31 de dezembro de 1933.

Art. 4º Quando a quota de uma nacionalidade não atingir três (3.000) pessoas; o Conselho de Imigração e Colonização (C; I. C.) deverá elevá-la até esse limite.

Vale frisar que dentro do limite de 2% de estrangeiros da mesma nacionalidade considerando número total de já ingressantes, outra importante delimitação é a de que 80% da quota anual de cada nacionalidade seria preenchida com agricultores e respectivas famílias, enquanto apenas 20% àqueles que se dedicaram a qualquer profissão lícita (arts. 10-11). As quotas eram estabelecidas, conforme art. 9º, por uma tabela em anexo. Essa tabela, que apresenta também o número total de estrangeiros de cada nacionalidade que ingressaram entre 1884 e 1933, tem suas maiores quotas para Alemanha, Espanha, Portugal e Itália.

Conforme art. 12, a organização e levantamento estatístico dos estrangeiros que entraram no país incumbiria ao Departamento de Imigração (D.I.). Já nos art. 60 e ss., explica-se que os estrangeiros seriam classificados e registrados, e a entrada de agricultores, mesmo se interessada pelos governos estaduais, ficava condicionada ao C.I.C

Conforme o art. 143, nenhum estrangeiro poderia permanecer por mais de 30 dias em qualquer localidade, sem se apresentar autoridade competente, para registro". Enquanto os estrangeiros residentes em zonas urbanas deveriam apresentar a carteira de identidade para estrangeiros (instituída no art. 135), os residentes em zonas rurais poderiam apresentar o certificado emitido quando do desembarque e, no caso de inexistência de um Serviço de Registro de Estrangeiros, a atribuição de registro competia à polícia local. (arts. 140-149)

No caso de pedidos de licença para grandes contingentes, chega-se a enunciar a disposição de um técnico para “selecionar “in-loco” os elementos agrícolas que mais convem ao país, atestando-lhe a profissão perante a autoridade consular.” (art. 64)

Quanto aos critérios dessa seleção, que deveriam ser rígidos, o art. 65 afirma um enunciado importante à compreensão da positividade dessa formação discursiva, qual seja, a seleção teria como critério rigoroso do exame das condições individuais o valor eugênico. Essa enunciação deixa evidente uma cadeia discursiva relacionada ao dispositivo da raça e suas configurações na intelectualidade brasileira (e governista) do período.

Art. 65. O funcionário encarregado de proceder ao selecionamento usará de critério rigoroso afim de evitar prejuízo ao interesse nacional no que diz respeito à assimilação étnica e à segurança econômica, política e social.

Parágrafo único. Essa apreciação fundar-se-á:

- a) no exame das condições individuais, do valor eugênico, das qualidades físicas e morais;
- b) no exame dos atributos coletivos apresentados pelas populações de origem, especialmente no estudo de seus hábitos, qualidades rurais, costumes econômicos, políticos, sociais e morais, propensão à vida agrícola e à ocupação secundária, temperamento morigerados capacidade de trabalho, índice de progresso, topografia e clima da região, e todos os demais dados suscetíveis de autorizar um juízo quanto à facilidade da adaptação à vida brasileira.

Nesse sentido, no subitem Concentração e assimilação, os arts. 165 e 166 se preocupam em frisar que: “Nenhum núcleo colonial será constituído por estrangeiros de uma só nacionalidade”. O governo federal, por sua vez, fiscalizaria os núcleos coloniais fundados por estados, municípios, empresas ou particulares visando evitar que (a) fossem criados núcleos com estrangeiros de uma só nacionalidade; (b) houvesse concentração de estrangeiros destoando da composição étnica e social do povo brasileiro; (c) o colono estrangeiro deixasse, nos primeiros quatro anos, a profissão para a qual foi admitida no país, salvo autorização do C.I.C.

Seguindo, o decreto relembra o decreto-lei nº 406, quando no art. 168 estabelece que nos núcleos coloniais as escolas devem ser sempre regidas por brasileiros natos. Acrescenta, ainda, que nesses núcleos “é obrigatório o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, computadas as mesmas no plano de colonização”.

Também, que no provimento do cargo de professor primário será exigido a comprovação documental da qualidade de brasileiro nato. O artigo subsequente teve bastante impacto objetivo nos processos da campanha de nacionalização, já que o art. 169 estipula que nos núcleos coloniais nenhum estabelecimento comercial, indústria ou associação poderá ter denominação em idioma estrangeiro.

Outra importante categoria para compreensão da formação discursiva desse decreto, além dos “núcleos coloniais”, são as “zonas rurais”. Afinal, a oposição entre o estrangeiro que vivia na zona urbana e na rural era evidenciada, como já tangenciado. O art. 275 define zonal rural para efeito do regulamento como “toda porção do território nacional não compreendida nos limites do Distrito Federal, das capitais dos Estados e dos portos de entrada de estrangeiros.”

Assim, o art. 272 relembra a proibição da publicação de livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira, os quais ficam sujeitos a autorização e registro pelo Ministério da Justiça (M.J.). O parágrafo primeiro, contudo, adiciona ponderações interessantes. Estipula que em zonas rurais, o M.J. tem sua ação condicionada a prévia consulta ao C.I.C. Também, é explícito em enunciar os interesses dessa prática: “Na apreciação da matéria o conselho terá em vista a necessidade de impedir o cultivo demasiadamente vivo da língua, de tradições e costumes estrangeiros numa determinada zona.”

O art. 273, por sua vez, estabelecia que os programas de ensino do curso primário e secundário em escolas mantidas nas zonas rurais teriam que obrigatoriamente incluir o ensino cívico, da geografia e da história do Brasil. Os programas seriam espelhados nas escolas modelos, no caso do secundário o Colégio Pedro II; no caso do curso primário, as escolas mantidas pela Prefeitura do DF. No art. 274, ficava obrigado o ensino de noções sobre as instituições políticas do país para escolas de estrangeiros adultos; essas noções tratavam-se de conhecimento sumário sobre a Constituição, Código Civil e leis penais.

Para compreensão da governamentalidade envolvida na campanha de nacionalização, uma importante discursividade está no decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, que “dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros”. Estipula-se no art. 1º o dever de todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais em concorrer para a perfeita adaptação dos brasileiros descendentes de estrangeiros. A adaptação se realizaria “pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e

por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum”.

Dos art. 2º à 9º, decreta incumbências à diferentes órgãos públicos, como o Conselho de Segurança Nacional, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o Ministério da Educação e Saúde, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o Ministério das Relações Exteriores, o Ministério da Guerra, o Conselho de Imigração e Colonização, os Interventores Federais. Fica evidente, dado a abrangência de órgãos e deveres decretados, a relevância (e complexidade) atribuída ao processo de assimilação dos estrangeiros, tida discursivamente como uma questão nacional multifacetada. Considerando o objeto de estudo, vale citar o art. 4º:

Art. 4º Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

- a) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei;
- b) subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados ou Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;
- c) orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias dos núcleos coloniais;
- d) estimular a criação de organizações patrióticas que se destinem à educação física, instituíam bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país;
- e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil;
- f) distribuir folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações.

Entre os artigos 10 e 12, por sua vez, tem-se uma continuidade enunciativa da nacionalização do ensino. Fica obrigada a organização das escolas de instrução pré-militar no ensino secundário (art. 10). Nenhuma escola pode ser dirigida por estrangeiros, com exceção de congregações religiosas de caráter internacional e sem vinculação à uma nacionalidade específica (art. 11). O art. 12, por sua vez, é interessante pois marca um enunciado singular, a ideia de regiões sujeitas a “desnacionalização”: “Aos estabelecimentos de ensino localizados nas regiões mais sujeitas à desnacionalização, a educação física, na forma obrigatória prescrita, poderá ser ministrada por oficiais ou sargentos designados pelos Comandantes de Região.”

É interessante pontuar a preocupação sobre o controle do corpo infantil, expresso no art. 13, onde se frisa que “nenhum brasileiro menor de dezoito anos poderá viajar para o estrangeiro desacompanhado de seus pais ou responsáveis, ou permanecer no estrangeiro desde que os pais ou responsáveis voltem ao país.” Fica, ainda, sob responsabilidade das autoridades policiais e consulares velar pelo cumprimento deste.

Proibia-se o uso de língua estrangeira em repartições públicas (art. 15) e, também, os cultos religiosos deveriam ser feitos na língua nacional (art. 16). Vale citar, também, outro enunciado relacionável ao anteriormente destacado, o de “centros de aglomeração de estrangeiros”, essa noção aparece nos arts. 17 e 18, justificando o auxílio da União aos Estados para organização de pequenas bibliotecas de livros nacionais e a localização das famílias brasileiras nessas zonas do território nacional.

Quanto ao cumprimento das ordens expostas, o decreto-lei cria um mecanismo jurídico e discursivo de fiscalização da execução da lei. No art. 19, caberia ao próprio Vargas, por sugestão do Conselho de Segurança Nacional ou dos Ministros de Estado, nomear inspetores para fiscalização. Por fim, importa frisar a amplitude da arbitrariedade em que discursivamente todos esses instrumentos jurídicos estão baseados, qual seja a própria positividade desse conjunto enunciativo. No art. 14 fica decretado que em todas as ocasiões ou reuniões, de caráter público ou privado, devem as autoridades federais sempre que possível “usar de todos os meios adequados à difusão do sentimento nacional.”

Art. 14. Em todas as ocasiões ou reuniões, de caráter particular ou público, deverão as autoridades federais, estaduais e municipais, sempre que lhes fôr possível e sem ofensa de qualquer direito e garantia individual usar de todos os meios adequados à difusão do sentimento nacional.

Parágrafo único. Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagrem à tarefa de cuidar da infância e juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria.

Conclusão

Evidente o caráter autoritário imbuído na discursividade desses decretos, bem como o uso de enunciados próprios de uma ordem

técnica, buscando a legitimação de um ímpeto nacionalizador. A intenção de analisar as condições de enunciação permite a percepção dessas relações culturais, compreendendo como a necessidade de uma estética e formação discursiva própria influencia a tradução jurídica dessas ideias.

É marcante, conforme analisado, o processo de tradução para um discurso jurídico das diferentes práticas discursivas baseadas no tecnicismo típico dos ideais de modernização estado-novistas. Esse discurso que emerge com o novo regime, marcado por rupturas enunciativas, mantém parcelas da estrutura de justificação. As condições de enunciação não são de todo modificadas, logo, os projetos estatais direcionados ao territórios se legitimam em análises, percepções e urgências comprováveis.

Por exemplo, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, se verifica uma série de relatórios, reuniões e estudos demonstrando a necessidade de se expandir e alargar as práticas de nacionalização. Se valendo de um discurso científico e técnico, os relatórios argumentam sobre a existência de zonas de desnacionalização, sobre o perigo estrangeiro iminente, o expansionismo alemão, a necessidade de se basear em princípios eugênicos para uma atuação efetiva.

Essas diferentes formações discursivas se manifestam num discurso oficial sobre a brasilidade, um esforço ideológico de normalização que intenciona tanto o corpo populacional quanto a subjetividade. Para civilizar e modernizar o país, a brasilidade exige a conversão do estrangeiro, sua assimilação no corpo social que se queria homogêneo.

Referências

- Brasil. *Decreto-lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939*. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. *Decreto-lei nº 406, de 4 de Maio de 1938*. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. *Decreto nº 3.010, de 20 de Agosto de 1938*. Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3010-20-agosto-1938-348850-publicacaooriginal-1-pe.html>

- Campos, C.M (1999). Identidade e diversidade no Sul do Brasil: as tentativas de homogeneização do espaço catarinense no Estado Novo. *Fronteiras: Revista Catarinense de História, Florianópolis*, n. 7, p. 45-71.
- Campos, C.M (2006). *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- Campos, C. M (2008). *Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Capelato, M. H. (2007). O Estado Novo: o que trouxe de novo?. In J. FERREIRA e L. A. N., DELGADO, *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Dutra, E. R. F. (2012). *O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos de 1930* (2.^a ed.). Belo Horizonte : Editora UFMG
- Falcão, L. F. (1999). A guerra interna: integralismo, nazismo e nacionalização. In A. BRANCHER (org.), *História de SC: estudos contemporâneos*. Fpolis: Letras Contemporâneas.
- Fausto, B. (1986). A “derrubada” das oligarquias. In ___, *A Revolução de 1930: Historiografia e História*. São Paulo: Brasiliense.
- Ferreira, M. M., & Pinto, S. C. S. (2006). *A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.
- Foucault, M (2008a). *A arqueologia do saber*. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a
- Foucault, M (1999). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (8ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M (2005) *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau.
- Foucault, M (2010). *Em defesa da sociedade* (2ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Foucault, M (1998a). *História da sexualidade I: A vontade de saber* (13ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M (2008c). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M (1998b). *Sobre a história da sexualidade*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M (1999). *Vigiar e punir. nascimento da prisão*. 20ed. Petrópolis: Vozes.
- Horta, J.S.B. (2012). *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. 2^a ed. Campinas: Autores Associados.
- Hoshino, T.A.P., & Hansen, T.F. (2015). Law into the Far West: Territorial Rights, Indigenou, & Peoples and Spatial Imagination in the Baptism of the Brazilian Nation-State (1930s-1940s). In A. FISCHER-TAHIR e S. WAGENHOFER, *Disciplinary Spaces: Spatial Control, Forced Assimilation and Narratives of Progress since the 19th Century*. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Lenharo, A. (1986). *Sacralização da política*. Campinas: Papirus.
- Moraes, M. J. (2017). *As reformas educacionais de Santa Catarina e a instrumentalização do ensino patriótico: laços políticos, oligárquicos*

e culturais (1911-1945). 359 f, Tese (Doutorado) - Curso de História, Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7691/2/TES_MARCOS_JUVENCIO_DE_MORAES_COMPLETO.pdf.

- Nascimento, D. (2014). Brasilidades, lusitanidades, germanidades: a política de nacionalização do ensino primário e as disputas em torno da Nação (1934-1945). In C. Quadro, *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Schwartzman, S., Bomeny, H. M. B., & Costa, V. M. R. (2000). *Tempos de Capanema* (2.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Seyferth, G. (1997). A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Revista MANA*, vol. 3, nº 1, 95-131, 1997.
- Seyferth, G. (1994). Identidade étnica, assimilação e cidadania: a imigração alemã e o Estado brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 9, n. 26, p. 103-122, 1994.
- Seyferth, Giralda (1999). Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In D. Pandolfi, *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora da FGV.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E RESULTADOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE SOBRE A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY*¹

Ila Beatriz Maia²

Universidade do Minho

ib.maia@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5740-8232>

Resumo

Diante do panorama da globalização, marcado pelo neoliberalismo no campo económico, a valorização dos resultados numéricos é reforçada através da centralidade das políticas de *accountability*, que, assentes em princípios de competitividade e qualidade, cada vez mais ganham força no campo educacional. Assim, num cenário de adoção generalizada de *standards* que atinge toda a estrutura educacional, a Avaliação Institucional tem contribuído para promover uma discussão baseada em diferentes abordagens quanto à sua natureza transdisciplinar e ao seu impacto e aos seus efeitos, pelo que o estudo dos seus referenciais engloba políticas, processos e práticas (Pacheco, Morgado & Sousa, 2020).

A Avaliação Externa das Escolas, em Portugal, constitui-se como um sistema de avaliação das escolas do ensino não superior, que pretende contribuir para a qualidade do ensino e das aprendizagens.

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

² Doutoranda em Ciências da Educação, com Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2020.04489.BD); Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

gens, bem como das escolas, promovendo a inclusão de todas as crianças e os jovens, atribuindo uma importância fundamental no desenho das políticas educativas. O trabalho apresentado incide na temática da avaliação institucional de escolas do ensino não superior, no contexto da globalização, do neoliberalismo e das políticas de *accountability*, com foco para os resultados escolares e a influência de organismos transnacionais nestes referenciais. A metodologia do estudo é de natureza qualitativa, com recurso à análise de conteúdo, tendo como *corpus* documental o referencial do 3.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2019a; 2019b) e relatórios internacionais publicados pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (2012; 2020). Esta análise possibilita uma discussão sustentada sobre as agendas educativas centradas em resultados, a partir dos referenciais de avaliação institucional.

Palavras-chave: *Accountability*; Avaliação Institucional; Globalização; Resultados escolares.

Introdução

Tendo em consideração que a segunda metade do século XX ficou marcada por intensas mudanças no campo económico, no contexto da globalização (Rizvi & Lingard, 2013), os sistemas educativos foram alterados de modo a responder aos desafios que foram colocados diante do desenvolvimento socioeconómico global através, por exemplo, da adoção de políticas de *accountability*, isto é, de uma cultura de avaliação centrada na prestação de contas e responsabilização. Assim, os reflexos dessas políticas são evidentes nas avaliações institucionais e avaliações externas, mas, também nos testes em larga escala, sob a égide de organismos transnacionais, como é o caso da OCDE (Charlot, 2013).

Neste trabalho são analisados os referenciais de avaliação institucional adotados em Portugal, com foco para o 3.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), além de relatórios da OCDE que incidem sobre a avaliação institucional, através de uma metodologia de natureza qualitativa, com recurso à análise documental, com o intuito de demonstrar que num contexto de globalização e políticas de *accountability*, inevitavelmente, os discursos de organismos transnacionais repercutem na elaboração de políticas educativas. Além disso, importa salientar que este estudo constitui uma investigação de doutoramento que tem como objeto de investigação os referenciais de avaliação

institucional adotados em Portugal e no Brasil, através do estudo empírico documental e das perspectivas de diretores e professores sobre como esses referenciais podem ser utilizados, ou não, como mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular.

Políticas de *accountability* e avaliação institucional

Nas últimas décadas, verifica-se uma mudança significativa no papel do Estado, pautada pela emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança, do Estado-provedor para o Estado-regulador (Ball, 2004), isto é, “por referência à globalização e internacionalização da economia ... a regulação aparece cada vez mais associada a uma nova forma de atuação do Estado: o Estado regulador.” (Afonso, 2019, p.5). O Estado passa a assumir os mecanismos de avaliação a fim de conduzir as atividades do setor público de forma distanciada, essa mudança provoca transformações nas instituições públicas, bem como nos próprios cidadãos.

Nesse sentido, “algumas das mudanças mais expressivas do nosso tempo referem-se aos sistemas políticos, cujas metamorfoses desafiam a teoria científico-social e os instrumentos conceptuais disponíveis para a sua compreensão” (Antunes, 2005, p.125). Ball (2004) defende ainda que essa transição só acontece devido à privatização e à performatividade, provocando efeitos em diversos setores, inclusive nos sistemas educativos, que deixam de ser um assunto apenas do interesse do Estado-Nação e passa a interessar questões de política global.

Ao considerar o mundo globalizado dos dias atuais em que as relações económicas também são globais e “buscam uniformidades que marcam tendências na vida dos sujeitos em todas as suas dimensões” (Pacheco, 2019, p.12), os sistemas educativos não deixam de ser afetados pela configuração global, em que o neoliberalismo marca o campo económico. Assim, o mercado é traduzido como a ideia estruturante das políticas de educação e de formação, “tornando a educação numa variável económica suscetível de ser regulada pelas leis da oferta e procura, tal como se encontra no neoliberalismo educacional” (Pacheco, 2019, pp.49-50).

Deste modo, as políticas e as práticas educativas são intersetadas pelos princípios da globalização (Dale, 2004), provocando a uniformidade crescente da educação à escala global. Assim, as políticas

e as práticas educativas nacionais e locais são forte e amplamente afetadas por instituições transnacionais, continuando os Estados-Nação a controlar o sistema educativo, embora sejam influenciados por uma superestrutura de processos para uma educação global, sendo que, muitas das vezes, essas políticas são adotadas com o intuito de facilitar a competição no mercado global (Spring, 2015).

A corrente da globalização marcada pelo viés económico, neoliberalismo, espalhou-se pelo mundo e gerou impacto diretamente na conceção e implementação de políticas a nível transnacional. As mudanças nos processos de políticas educativas devem ser atribuídas, essencialmente, à influência dos discursos de globalização nos próprios textos políticos, como efeito do surgimento de novas lógicas socioeconómicas, no final da década de 1970, em consequência de uma crise que ocasionou a reestruturação do sistema capitalista internacional, a globalização (Charlot, 2013).

Nesse sentido, “na definição da agenda educativa estão hoje envolvidos muitos e diferentes níveis e parceiros para além dos governos nacionais e das organizações supranacionais.” (Afonso, 2019, p.5), mesmo que o Estado apareça como a garantia da existência de um projeto de educação e também de formação, com denominadores curriculares semelhantes, num contexto de globalização com prevalência do transnacional, baseado num imperativo cosmopolita (Pacheco, 2019). Relativamente ao contexto europeu, “a *agenda política nacional* para a educação é *globalmente estruturada*, verificando conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais, sendo ainda decisivamente modelada pelas condições, interpretações e recursos socioinstitucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social” (Antunes, 2005, p.125).

É nesse cenário que a linguagem de *accountability* ganha força assente em princípios de competitividade e qualidade, considerando que “qualidade, igualdade e eficiência constituem os três vértices constitutivos de um triângulo de competitividade que funciona tanto para a lógica individualista pós-moderna, quanto para a lógica de controlo social neoliberal” (Pacheco, 2014, p.368), permeando o campo da educação e a elaboração das políticas educativas. Afonso (2009) defende que o conceito de *accountability* é polissémico e denso porque pode assumir diferentes significados e é difícil reduzi-lo a apenas um. Para Anderson (2005), existem três tipos principais de sistemas de *accountability* que são aplicados nos sistemas educativos: i) cumprimento dos regulamentos; ii) adesão às normas profissionais; iii) resultados dirigidos.

Nesse sentido, o terceiro sistema de *accountability*, segundo Anderson (2005), está baseado nos resultados, isto é, está voltado especificamente aos resultados de aprendizagem dos alunos, nessa configuração os professores são diretamente responsáveis pela aprendizagem dos alunos e seus resultados. Assim, as dimensões que sustentam e se articulam em prol da densidade da *accountability* são a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, segundo Afonso (2009). Para Maroy e Voisin (2013), os mecanismos de prestação de contas são aplicados para avaliar o resultado das escolas e, conseqüentemente, o trabalho dos professores, neste sentido, a *accountability* escolar pode ser explorada através de dois vieses: i) a centralidade dos resultados; ii) a responsabilização dos professores (Maia, 2019). As políticas de *accountability* podem assumir diferentes formas de acordo com o contexto em que são aplicadas e à finalidade a que se propõem. Logo, os sistemas de avaliação institucional são utilizados como instrumentos de regulação e controlo em contextos de *accountability*, considerando que “o Estado avaliador é ainda congruente com modelos de regulação pós-burocráticos” (Afonso, 2019, p.8).

Ao considerar que a “avaliação institucional em educação busca se tornar um instrumento para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais, no âmbito da melhoria da qualidade” (Belloni, 1999, p.32), nos últimos anos, a avaliação das escolas tem sido frequentemente “associada a políticas de descentralização, e de concessão de autonomia escolar, tem sido apontada como meio de prestação de contas e, simultaneamente, como um processo de melhoria da qualidade da educação” (Gonçalves, Fernandes & Leite, 2014, p.73).

Além disso, admitindo que a avaliação só existe através de processos que são reconhecidos a nível de políticas, “é neste aspeto que a avaliação desempenha, hoje em dia, sobretudo em tempos marcado pelas políticas de *accountability*, um papel central numa *política baseada na evidência*” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p.18). Então, a avaliação institucional transforma-se “num processo regulado transnacionalmente”, sendo que para implementá-lo os governos nacionais assumem uma autonomia controlada, já que as regras são definidas externamente e o processo de implementação determina uma lógica quantitativa de avaliação (Sousa & Pacheco, 2019, p.541). Com efeito, o objetivo deste trabalho consiste em analisar os referenciais de AEE, através dos discursos de organismos transnacionais.

Metodologia

Relativamente ao caminho metodológico deste trabalho, optou-se pela metodologia de natureza qualitativa, tendo em consideração o facto de esta estar baseada na “construção de representações precisas dos fenómenos sociais” (Cardano, 2017, p.15). Assim, a investigação qualitativa permite que seja realizado um estudo em profundidade, possibilitando a compreensão do fenómeno estudado, nesse caso, um estudo qualitativo acerca do referencial do 3º. ciclo de AEE e o discurso presente em relatórios publicados pela OCDE que analisam sistemas de avaliação.

Para dar conta da temática de investigação, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica, que aborda desde a globalização e o neoliberalismo até as políticas de *accountability* e o reflexo nos sistemas de avaliação institucional; bem como a uma análise documental (Bogdan & Biklen, 1994) dos referenciais de avaliação institucional adotados em Portugal, com foco para o 3º. Ciclo de AEE (Abrantes, 2018; IGE, 2019a; 2019b), e de relatórios publicados pela OCDE (Santiago et al., 2012; 2020), constituindo-se como a principal técnica de recolha de dados. Os dados são analisados através da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Avaliação Externa das Escolas e os discursos da OCDE

Num relatório publicado pela OCDE (Santiago et al., 2012) que faz parte de uma revisão sobre os quadros de avaliação para melhorar os resultados escolares, o foco está na forma como os sistemas de avaliação podem ser utilizados para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino escolar, nesse caso, no contexto português. Assim, para a OCDE, a função direta da avaliação externa consiste na promoção da melhoria dos resultados. São examinadas várias componentes do sistema de avaliação que são usadas para melhorar os resultados escolares, com foco para a AEE. Assim, já em 2012, foi reconhecido, que em Portugal existem duas formas principais de avaliação escolar: a autoavaliação e a avaliação externa, cuja responsabilidade pela realização pertence à IGEC.

Em Portugal, desde 2006, a avaliação institucional das escolas do ensino não superior tem sido consolidada através da AEE, organizada a partir de referenciais, com domínios, campos de análise e indicadores, com destaque para os resultados, prestação do serviço

educativo, liderança/gestão e autoavaliação. A AEE resulta de um longo histórico de políticas educativas orientadas para a avaliação da qualidade das escolas. Assim, “(...) rege-se por um referencial padronizado, organizado pela IGEC num modelo cíclico, em que todas as escolas são avaliadas em intervalos regulares pela IGEC, à luz do que vem sendo realizado nos restantes países da Europa” (Sousa & Pacheco, 2018, p.242). Para a OCDE (Santiago et al., 2012, p.104), “o processo de avaliação empreendido pela Inspeção é bem estruturado e sistemático. Cada etapa do processo é clara e a abordagem constrói-se logicamente em direção às avaliações finais.”

O 1.º ciclo de AEE decorreu entre 2006 e 2011, privilegiando cinco domínios de análise: Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança; Capacidade de Autorregulação. A metodologia de avaliação consistiu, basicamente, em uma análise documental e na visita da equipa de avaliação à escola, que durou entre dois e três dias, com entrevistas em diferentes painéis a atores da comunidade educativa. Já o 2.º ciclo de AEE foi elaborado a partir da perspetiva de consolidação do processo de avaliação externa, bem como para reforçar sua credibilidade. Este ciclo ocorreu entre 2011 e 2017, com três domínios de análise: Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão. A metodologia de avaliação incluiu a aplicação de questionários de satisfação a membros da comunidade educativa, além das técnicas de recolha de dados que já constavam no 1º. ciclo, com foco para o prolongamento da visita da equipa de avaliação, que passou para um período de três a cinco dias (IGE, 2009; ME, 2011).

Assim, a visita da Inspeção, no âmbito da AEE, consiste em examinar “a forma como as escolas monitorizam o seu próprio desempenho e as medidas que tomam para ‘garantir’ a qualidade”, além da “forma como as escolas são geridas e dirigidas e como se avaliam a si próprias e procuram introduzir melhorias” (Santiago et al., 2012, p.99). Embora, tenham sido ressaltados muitos pontos positivos relativamente aos dois primeiros ciclos de AEE, como o bom estabelecimento e as boas práticas da avaliação externa, bem como a transparência no processo de AEE, a relação entre autoavaliação e avaliação externa e a promoção das lideranças escolares, o relatório destacou alguns desafios, por exemplo, “a cultura incipiente da avaliação e da melhoria; o enfoque insuficiente sobre aprendizagem e ensino; o desenvolvimento incipiente da autoavaliação escolar; a necessidade de construir competência nas técnicas de avaliação; e o impacto limitado da escola avaliação” (Santiago et al., 2012, p.97).

Através de uma perspetiva de continuidade, em relação aos ciclos anteriores, **o 3.º ciclo de AEE tornou-se público no início de 2019**, com alterações significativas em relação aos dois primeiros ciclos, sendo notório que algumas dessas mudanças coincidem com observações da OCDE acerca do processo de avaliação externa em Portugal. Os objetivos deste ciclo de AEE têm a ver com a promoção da qualidade do ensino, das aprendizagens e inclusão de todas as crianças e alunos, bem como de uma cultura de participação da comunidade educativa, a aferição da efetividade das práticas de autoavaliação das escolas, além da produção de informação para apoiar a tomada de decisão, em relação ao desenvolvimento das políticas educativas, dentre outros (IGE, 2019a).

Deste modo, algumas características deste ciclo têm a ver com o facto de o referencial de avaliação externa apresentar um quadro teórico-conceitual que discute a centralidade da avaliação institucional no processo de melhoria da escola voltado para o sucesso escolar, promovendo a valorização da autoavaliação e do processo de ensino-aprendizagem em detrimento do protagonismo dos resultados, que configuram como o primeiro domínio nos dois primeiros ciclos de AEE (Maia, 2020), com foco para a centralidade da autoavaliação e a observação da prática educativa e letiva. Um processo que, de certa forma, dá resposta à observação da OCDE de que “embora a abordagem portuguesa à inspeção tenha muitas características de boas práticas, concentra-se demasiado na documentação e nos processos administrativos e de gestão do que sobre a qualidade e eficácia da aprendizagem e do ensino.” (Santiago et al., 2012, p.108).

No entanto, mesmo que o 3.º ciclo de AEE seja marcado por um diferencial em relação aos ciclos anteriores, com forte valorização da autoavaliação e do processo de ensino-aprendizagem, está inserido, inevitavelmente, numa cultura de *accountability* escolar, reafirmando o posicionamento da OCDE em relação ao quadro da avaliação externa em Portugal, “a abordagem é aquela que se baseia apropriadamente nas boas práticas internacionais, combinando a autoavaliação e a avaliação externa de forma a reforçar a *accountability* e estimular a melhoria.” (Santiago et al., 2012, p.102).

Os domínios de avaliação do 3º. ciclo de AEE incluem: Autoavaliação; Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Educativo; Resultados. A partir da ordenação dos domínios já se pode compreender a centralidade da autoavaliação neste ciclo de avaliação, corroborando uma ideia veiculada pela OCDE em 2012 que diz que “uma combinação

de autoavaliação e avaliação externa, tal como utilizada em Portugal, é uma abordagem que pode maximizar os benefícios de ambas, ao mesmo tempo que contraria as limitações decorrentes de uma confiança excessiva na utilização de apenas uma” (Santiago et al., 2012, p.105).

Sendo assim, o domínio Autoavaliação, no 3.º ciclo de AEE, está associado a dois campos de análise (Desenvolvimento; Consistência e Impacto) que se relacionam a quatro referentes (Organização e sustentabilidade da avaliação; Planeamento estratégico da autoavaliação; Consistência das práticas de autoavaliação; Impacto das práticas de autoavaliação) que estão ligados a 15 indicadores de avaliação (Abrantes, 2018; IGE, 2019b). O atual ciclo de AEE vai ao encontro de uma lacuna evidenciada pelo relatório da OCDE sobre o papel da autoavaliação no processo de avaliação externa:

A tentativa de utilizar a avaliação externa para promover a autoavaliação é bem orientada, mas ainda não provou ser um catalisador suficiente para a adoção da autoavaliação como parte integrante da vida escolar. A promoção aberta de uma variedade de instrumentos e abordagens requer um nível inicial de competência e empenho para que possa ter um impacto real. Do mesmo modo, a variedade de abordagens torna difícil direcionar a formação e os recursos de forma a otimizar a sua adoção e implementação. (Santiago et al., 2012, p.109).

Assim, embora a autoavaliação assuma um papel principal no 3.º. ciclo de AEE, continua a ser um processo sem regulamentação específica, ficando a critério de cada escola a formação da equipa de autoavaliação, bem como o desenrolar do trabalho, um facto que já tinha sido salientado no relatório, de 2012, da OCDE, “o governo decidiu não promover ou impor qualquer abordagem particular à autoavaliação, preferindo uma abordagem baseada na diversidade e no crescimento orgânico.” (Santiago et al., 2012, p.102), mantendo a característica de que “a natureza precisa da autoavaliação das escolas varia de escola para escola, uma vez que a exigência legal de a realizar não vem com uma abordagem prescrita.” (Santiago et al., 2012, p.97).

Considerando que “uma característica distintiva da avaliação externa da escola é que não envolve a observação do ensino e da aprendizagem na sala de aula.” (Santiago et al., 2012, p.97), o 3.º. ciclo de AEE incluiu a observação da prática educativa e letiva na metodologia de avaliação, defendendo o princípio de que “a observação incide, preferencialmente, na interação pedagógica, nas competências

trabalhadas e na inclusão de todos os alunos. Estas observações têm como finalidade enriquecer a interpelação dos grupos de entrevistados e contribuir para a recolha de evidências, em triangulação com as restantes fontes de informação” (Abrantes, 2018, p.33).

Por isso, o enfoque na sala de aula constitui-se como uma oportunidade para este ciclo de AEE, já que a sala de aula é reconhecida como o espaço por excelência da prestação do serviço educativo, pelo que a autoavaliação, a liderança e gestão, devem estar orientadas para a sala de aula, porque, rigorosamente, contribui fortemente para os resultados escolares. O 3º. ciclo de AEE não prevê uma grelha de observação, porque compreende que vários critérios devam ser contemplados através da observação de aulas, como é o caso da interação pedagógica, das competências desenvolvidas pelos alunos e das práticas de inclusão, bem como as práticas de inovação curricular, sustentando a ideia de que a observação das aulas não se fundamenta na avaliação das aulas, do professor ou da disciplina, mas sim no enriquecimento da própria avaliação externa e seus mecanismos (Abrantes, 2018; Maia, 2019).

Portanto, o 3º. ciclo de AEE apresentou mudanças significativas ao processo da avaliação externa em Portugal. No entanto, duas das características mais marcantes deste ciclo coincidem com observações feitas pela OCDE, anos antes, através de uma análise e investigação profunda a respeito do sistema de avaliação, foi ressaltado que

não importa quão superficialmente impressionante possa ser a documentação ou as práticas de ensino relatadas, elas precisam de ser capazes de resistir ao teste da observação direta da qualidade do ensino e das relações durante o processo de aprendizagem. Do mesmo modo, a autoavaliação deve também considerar a qualidade da aprendizagem e do ensino e a sua relação com os resultados da aprendizagem como a sua atividade principal. (Santiago et al., 2012, p.108).

Assim, a autoavaliação e a observação de aulas eram dois pontos que, segundo a OCDE, deveriam ser fortalecidos no processo de avaliação externa, dentre outros. Relativamente à autoavaliação, é salientado que as escolas têm apenas uma compreensão limitada da contribuição que a autoavaliação pode e deve dar para melhorar as práticas educativas, além do facto de que ainda não existiam modelos claros para uma autoavaliação. O relatório também destacou a necessidade de estabelecer uma cultura de avaliação muito mais forte e mais difundida no sistema de ensino português, com o intuito

de promover a melhoria da aprendizagem e do ensino, mas também dos resultados escolares (Santiago et al., 2012).

Num relatório publicado em 2020, sobre a avaliação das políticas educativas, **é defendida a ideia de que essa avaliação só é eficaz** caso seja capaz de promover a aprendizagem, ou seja, se os resultados forem utilizados para informar políticas futuras ou modificar abordagens existentes, através da capacidade dos próprios avaliadores de divulgar eficazmente a investigação e difundir ‘mensagens-chave’ no sistema educativo e pela capacidade dos decisores políticos de aproveitar as mensagens e utilizá-las no processo de tomada de decisões (OECD, 2020). De certa forma, o segundo caso pode ser reconhecido através de mudanças implementadas no 3º. ciclo de AEE, além dos objetivos traçados para este ciclo, que coincidem com observações feitas num relatório da própria OCDE sobre os dois primeiros ciclos de AEE e as possíveis melhorias para o sistema de avaliação externa, mas que também ressalta os pontos positivos da política de avaliação.

No seu conjunto, a abordagem da avaliação externa e da autoavaliação em Portugal tem muitas características positivas. A orientação política é clara e foram estabelecidas expectativas explícitas para a Inspeção, para as escolas e para os diretores. Os processos empregados no processo de avaliação refletem, pelo menos em parte, muito do desenvolvimento das melhores práticas internacionais de inspeção. (Santiago et al., 2012, p.107).

Nesse sentido, embora num cenário marcado fortemente pelas políticas de *accountability* que estabelecem *standards* e promovem a valorização dos resultados, influenciados pelos princípios do neoliberalismo, a OCDE reconhece que certa flexibilidade em relação às políticas educativas é primordial. Isto é, “para promover uma verdadeira aprendizagem, é necessário empregar uma diversidade de abordagens, adequadas ao contexto e aos objetivos da avaliação”, além do mais, “os governos precisam de combinar a análise do contexto político com uma estratégia e um portfolio que assegure a seleção metodológica mais adequada para a avaliação, para cada processo de reforma [educativa]” (OECD, 2020, p.60).

Ao passo que os organismos transnacionais impõem certa normatividade aos sistemas educativos, nesse caso especificamente em relação aos processos de avaliação externa, simultaneamente também é possível identificar exemplos que defendem a adequação das políticas a cada contexto específico. No entanto, a matriz dessas

políticas é similar, influenciada pela globalização e pelo neoliberalismo, pautada numa lógica de *accountability*, cuja valorização dos resultados escolares, principalmente os que são expressos em termos numéricos, é preponderante.

Considerações finais

Certamente que todas as mudanças introduzidas no 3.º ciclo de AEE não se devem somente ao relatório publicado pela OCDE, cujo objetivo foi o de analisar as políticas de avaliação, em Portugal. No entanto, a forte influência desse organismo nas políticas educativas nacionais não deve ser desconsiderada, baseada pelos princípios da globalização, através dos ideais do neoliberalismo, a elaboração de políticas educativas está pautada numa lógica intensa de *accountability* que valoriza excessivamente os resultados escolares.

É possível notar que o referencial do 3.º Ciclo de AEE teve por base algumas considerações apontadas no relatório da OCDE, como a centralidade da autoavaliação e a observação da prática educativa e letiva, a fim de consolidar a avaliação externa, bem como promover a melhoria da qualidade da escola. No entanto, emerge a necessidade de pesquisar se, efetivamente, na prática o referencial tem contribuído para esses propósitos.

Referências

- Abrantes, P. (Coord.). (2018). *Avaliação externa das escolas – proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação*. Ministério da Educação.
- Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A.J. (2019). Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. *Educação & Sociedade*, 40, 1-16.
- Anderson, J.A. (2005). *Accountability in education*. The International Institute for Educational Planning.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Belloni, I. (1999). Avaliação institucional: um instrumento para a democratização da educação. *Linhas Críticas*, 5(9), 31-58.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.P. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardano, M. (2017). *Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Editora Vozes.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Gonçalves, E., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceitual* (pp. 71-87). Porto Editora.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2019a). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas - Âmbito, princípios e objetivos*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2019b). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas - Quadro de referência*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- Inspecção-Geral da Educação. (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf
- Maia, I.B. (2019). *Globalização e políticas de accountability: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Maia, I.B. (2020). Globalização e políticas de *accountability*: dos resultados de um estudo à construção de um projeto de investigação no contexto da avaliação institucional de escolas. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(2), 129-152.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação e Sociedade*, 34(124), 881-901.
- Ministério da Educação. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final do Grupo de Trabalho*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE2_2011/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). Education policy evaluation: surveying the OECD landscape. *OECD Education Working Papers*, 236. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9f127490-en>
- Pacheco, J.A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2), 363-371. doi: 10.1590/S1414-40772014000200005

- Pacheco, J.A., Morgado J.C., & Sousa, J. (Eds.). (2020). *Avaliação institucional: perspectivas teórico-conceptuais*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A., Seabra, F., & Morgado, J.C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 15-55). Porto Editora.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Santiago, P. et al., 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD. Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Sousa, J. & Pacheco, J.A. (2019). Avaliação externa das escolas: lógicas políticas de avaliação institucional. *Estudos em avaliação educacional*, 30(74), 536-556.
- Sousa, J., & Pacheco, J.A. (2018). Perceções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. *Roteiro*, 43(1), 237-258. doi: 10.18593/r.v43i1.15852
- Spring, J. (2015). *Globalization of education. An introduction*. Routledge.

MOBILIDADE TRANSNACIONAL DE ALUNOS DO ENSINO NÃO SUPERIOR EM PORTUGAL: UM ESTUDO DE CASO

Isabel Abelheira

Universidade Aberta

isabelabelheira@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-6063-1029>

Manuela Gonçalves

Universidade Aberta

manuelag@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-3545-1173>

Resumo

No espaço europeu tem-se assistido ao desenvolvimento de políticas educacionais comuns, concorrendo para a construção da identidade comum europeia no mundo globalizado. A globalização, cujos efeitos se estendem a todas as áreas sociais (Azevedo, 2007), origina alterações nos sistemas educativos. A educação passa a ser perspectivada como zona de cooperação e de ação das políticas comunitárias (Antunes, 2019) a partir de programas educacionais, podendo concretizar-se no incentivo à mobilidade de professores e alunos. O programa educacional mais recente, relacionado com esta mobilidade, é o Programa Erasmus+, que se destina à educação, formação, juventude e desporto em todos os setores da aprendizagem ao longo da vida na perspetiva de responsabilidade social, dado que visa fomentar o crescimento económico, o emprego, a igualdade e a inclusão social.

Nesta comunicação, apresenta-se o projeto de investigação em desenvolvimento, cujo objeto de estudo é a mobilidade transnacional de alunos do ensino não superior, mais especificamente no âmbito do Programa Erasmus+ (ação-chave KA2), propondo-se

compreender como se desenvolve e ressignifica esta mobilidade num Agrupamento de Escolas de Portugal. Como pressuposto central, consideramos que as políticas são apropriadas pelas organizações escolares, de acordo com um processo de recontextualização e ressignificação, correspondente ao contexto da prática, no âmbito do ciclo de políticas (Ball, 1994). A investigação contém duas vertentes: uma extensiva, de forma a obter o mapeamento dos Agrupamentos de Escolas que aderiram ao Programa Erasmus+ (ação-chave KA2), e uma intensiva, através do design de estudo de caso, que visa compreender como um Agrupamento de Escolas ressignifica e recontextualiza o Programa Erasmus+ (ação-chave KA2) no contexto da sua ação concreta. Enquadra-se no paradigma interpretativo e a metodologia assume uma natureza mista, com predomínio qualitativo, uma vez que se analisarão dados, através das técnicas de análise de conteúdo e de análise estatística descritiva, obtidos pela análise documental, entrevista semiestruturada e inquérito por questionário.

Com este trabalho pretende-se contribuir para preencher uma lacuna na investigação sobre o tema quer ao nível de ensino, visto que apenas se conhece produção científica existente em Portugal sobre a mobilidade transnacional de alunos ao nível do ensino superior, quer em termos da ótica que adotamos, situada no domínio das políticas educativas.

Palavras-chave: Europeização das políticas educativas; Mobilidade transnacional de alunos do ensino não superior; Ação-chave KA2 do Programa Erasmus+; Organizações escolares

Introdução

A temática da investigação que nos propusemos desenvolver no projeto de investigação é a mobilidade transnacional de alunos do ensino não superior, mais precisamente o Programa Erasmus+, que é o programa da União Europeia nos domínios da educação, formação, juventude e desporto, no que se relaciona com a ação-chave KA2, que se prende com parcerias de intercâmbio escolar no ensino básico e secundário, que têm como objetivo fomentar o desenvolvimento e reforço de redes entre diferentes organizações que levem à partilha de ideias, práticas e métodos.

Tendo em conta o ramo de Administração e Políticas Educativas em que nos situamos, no âmbito do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro, adotamos a lente teórica do Ciclo de Políticas de Ball, que possibilitará uma análise crítica das políticas educacionais, pressupondo-se uma problemática em que se

cruzam, ao nível macro, a globalização e europeização das políticas educativas e a regulação supranacional da educação, ao nível meso, a redefinição do papel do Estado e a (des)regulação das políticas educativas nacionais e, ao nível micro, a autonomia construída (Barroso, 1996) na ação concreta da escola, entendida enquanto arena política (Costa, 1996).

Assim sendo, o objetivo geral do estudo consiste em compreender como, no contexto da ação concreta de um Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas português, se desenvolve e ressignifica a mobilidade transnacional de alunos no âmbito do Programa Erasmus+ (ação-chave KA2). Os objetivos específicos concretizam-se em i) Caracterizar o Programa Erasmus+ do ponto de vista histórico-sociológico; ii) Enquadrar criticamente o Programa Erasmus+ (mobilidade transnacional de alunos): a) à luz dos processos de globalização, europeização e regulação supranacional das políticas educativas, b) no âmbito da tendência para a redefinição do papel do Estado e para a (des)regulação das políticas educativas nacionais, na origem de novos nexos global-local; iii) Compreender a escola como: a) elo da administração do sistema educativo, equacionando as possibilidades e limites da autonomia do ponto de vista político-normativo, designadamente em Portugal, b) entidade organizacional perspectivada como arena política; iv) Mapear a adesão dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas de Portugal ao Programa Erasmus+, nomeadamente à ação-chave KA2; v) Compreender como um Agrupamento de Escolas/Escolas não Agrupadas português se apropria e ressignifica/recontextualiza o Programa Erasmus+ (ação-chave KA2), no contexto da sua ação concreta.

Ao longo deste texto, traçaremos as linhas de abordagem teórica e metodológica que mobilizaremos para o desenvolvimento do estudo e equacionaremos a forma como a responsabilidade social da investigação em educação é por nós encarada.

Contextualização teórica

Estando o problema de investigação associado à forma como é ressignificado e recontextualizado o Programa Erasmus+ num Agrupamento de Escolas de Portugal, será através da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball que analisaremos esta política educativa europeia, nomeadamente a sua trajetória no que respeita à formulação, produção

de textos, implementação e resultados. Mainardes (2006) considera que esta perspectiva teórico-metodológica realça a natureza complexa e controversa da política educacional, dado que evidencia os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, sendo, deste modo, necessário articularem-se os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Assim, a opção pelo uso desta abordagem tem como objetivo, por um lado, eliminar binarismos entre o nível macro e microsocial e, por outro lado, mostrar o quanto estes campos estão interligados.

Os contextos do Ciclo de Políticas são cinco: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos efeitos ou resultados e contexto da estratégia política.

O contexto de influência é aquele no qual, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos (Bowe et al., 1992), sendo, assim, o espaço no qual os grupos hegemônicos, com seus distintos objetivos, agem. É neste contexto que há a influência de organismos internacionais e de temas globais nas políticas nacionais.

O contexto da produção de texto, segundo Bowe et al. (1992), é o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos. É aqui que se percebe a conexão entre os interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas. Os textos e discursos precisam atender às necessidades, desejos e anseios desses diferentes grupos.

O contexto da prática é onde a política pode ser reinterpretada e recontextualizada (Bowe et al., 1992), podendo ocorrer transformações e mudanças significativas na política original. Neste contexto, é a ação que os sujeitos exercem a nível local que faz com que as políticas sejam recontextualizadas. As pessoas que atuam nas escolas e para as quais chegam as políticas educacionais, leem tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias. Deste modo, este contexto é importante para a ressignificação da política implementada. O processo de implementação da política, com suas contradições, sucessos e fracassos e a ação dos sujeitos que implementam a política no campo microsocial acaba sendo fonte de modificações da política.

No contexto dos efeitos ou resultados são as questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual que requerem maior atenção, devendo as políticas serem objeto de análise naquilo que se relaciona com o seu impacto. Mainardes (2018) divide os efeitos em gerais e em específicos, referindo que os primeiros tornam-se visíveis quando os segundos são analisados.

O contexto de estratégia política prende-se com o reconhecimento do que será necessário fazer a nível social e político para atender às desigualdades criadas pela política (Mainardes, 2018). A importância deste contexto deve-se, assim, ao fomentar o pensamento de como as políticas mudam ou podem ser mudadas e ao originar uma efetiva mudança.

Cumpra realçar que na conceção do Ciclo de Políticas não existe uma hierarquização entre os cinco contextos, ou seja, nenhum contexto é mais importante que o outro para a elaboração e implementação de uma política, sendo que os cinco contextos acabam por formar um movimento cíclico em que um influencia o outro, fazendo com que uma modificação ao longo do processo altere o ciclo como um todo.

Uma leitura sociológica sobre a formação e implementação das políticas educativas exige levar em consideração a complexidade das relações entre os Estados e as organizações supranacionais, no mundo globalizado em que vivemos. Neste âmbito, um dos efeitos indiretos da globalização na governação da educação prende-se com a ampliação crescente do Estado-em-rede e a constituição de blocos político-económicos supranacionais de que a União Europeia é exemplo. Considerando que assistimos, no caso português, a uma globalização de baixa intensidade (Teodoro, 2011), entendemos que o processo de Europeização da educação, desenvolvido no âmbito da União Europeia, exige uma abordagem multidimensional, “que permita compreender as políticas de educação como realidades dinâmicas que articulam múltiplas escalas e dimensões” (Antunes, 2019, p. 7), em que espaço europeu e nacionais integram processos, relações e dimensões interdependentes. Deste ponto de vista, o desenvolvimento de políticas educacionais comuns no âmbito da União Europeia, que levassem à construção do espaço comum europeu e da identidade europeia comum no mundo globalizado, corresponde a um movimento no sentido de uma regulação transnacional da educação. É neste nível que se pode referir o contexto de influência e da produção de texto de Ball.

Ao processo de regulação supranacional corresponde, com graus e naturezas diversos, uma desregulação das políticas educativas nacionais e uma redefinição do papel do Estado, dado que o surgimento de novos atores supranacionais nos espaços de decisão política enfraquece a soberania do Estado-nação.

Porém, de acordo com Ball (1994), e tendo em conta a heterogeneidade dos países da União Europeia, as políticas educativas

européias são apropriadas diferentemente no contexto da prática, designadamente à escala nacional e local, nas organizações escolares. Torna-se importante compreender, portanto, como ocorrem estes processos de recontextualização e ressignificação ao nível das organizações escolares. No caso português, esta análise deve ser situada no quadro de uma gestão escolar crescentemente desafiada a desenvolver a autonomia, no âmbito de um sistema e administração escolar ainda muito centralizado, pelo que o conceito de autonomia construída adquire centralidade teórica neste estudo. Acresce, ainda, que o entendimento das dinâmicas e processos de decisão, no interior das organizações escolares, exige compreender os interesses diferenciados e potencialmente divergentes entre os vários atores e grupos de interesses que nelas se movimentam, assimilando-as a arenas políticas. No contexto da prática, dinâmicas, processos e decisões escolares resultam assim de processos de confrontação e negociação entre estes grupos, que não podem ser ignorados.

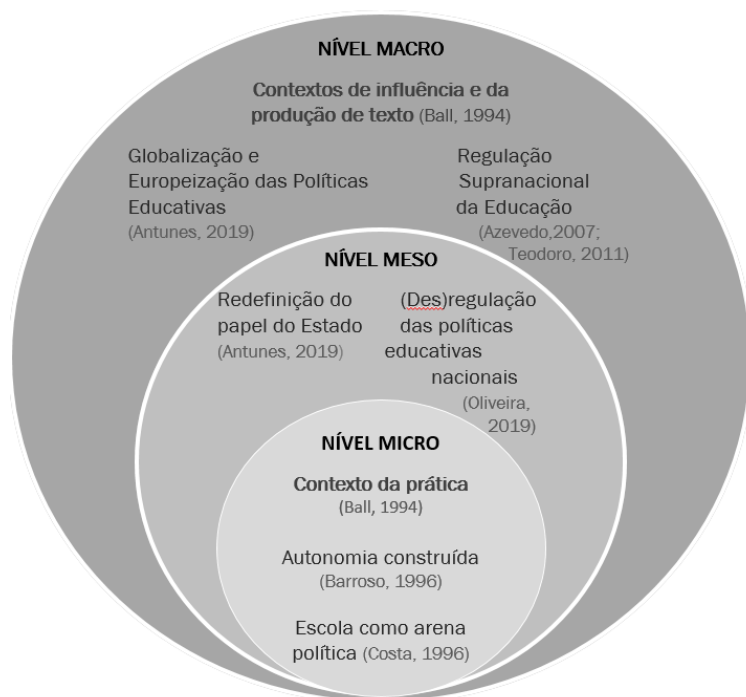


Figura 1. Ciclo de Políticas de Ball na análise da política educativa europeia do Programa Erasmus+

Metodologia da investigação

Esta investigação integra-se no paradigma interpretativo (hermenêutico, naturalista, qualitativo), por ser este aquele que “pretende substituir as noções científicas da explicação e controlo (...) pelas de compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2018, p. 17). Assume a forma de um estudo de caso descritivo (Yin, 2012), dado ser esta a opção metodológica mais adequada quando “«how» or «why» questions are being posed (...) and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context” (Yin, 2018, p. 13). A abordagem a utilizar assume uma natureza mista, também denominada de plural (Bogdan & Biklen, 2013), porque se mobilizará o método qualitativo e o quantitativo, procurando uma “form of triangulation that enhances the validity and reliability of one’s study” (Merriam, 1991, p. 2). Permitirá valorizar os dois métodos e tornará possível dar resposta a vários objetivos (Cook & Reichardt, 2000), dado que abordagens diferentes estudarão aspetos diferentes do mesmo fenómeno, podendo verificar-se a existência ou não de possíveis incoerências entre as duas (Greene et al., 1989). Será aplicada a técnica de análise documental a documentos oficiais do Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas, porque esta análise é útil “na compreensão das perspetivas oficiais sobre os programas” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 181), ou seja, sobre o Programa Erasmus+ (ação-chave KA2). Dado as entrevistas possibilitarem “uma recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, mas também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo” (Estrela, 2015, p. 354), serão aplicadas entrevistas semiestruturadas ao diretor e ao(s) coordenador(es) do Programa Erasmus+ (ação-chave KA2) do Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas onde será desenvolvido o estudo de caso. Uma vez que o inquérito por questionário “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa” (Gil, 2008, p. 122), podendo ser colocado ao mesmo tempo a um conjunto de inquiridos, optou-se pela sua utilização para recolher dados junto dos diretores de Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas a nível nacional, por um lado, e aos professores, alunos e encarregados de educação dos alunos que estão envolvidos na implementação do Programa Erasmus+ (ação-chave KA2) no Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas selecionado. Para efetuar o tratamento dos dados recolhidos pelas entrevistas semiestruturadas utilizar-se-á a técnica análise de conteúdo, com recurso ao software webQDA, e para o tratamento dos dados recolhidos pelos questionários a análise estatística descritiva, com o auxílio do software SPSS.

Estudo Extensivo e Estudo Intensivo

O estudo apresenta duas vertentes, que têm objetivos distintos, como podemos observar pela leitura da Figura 2.

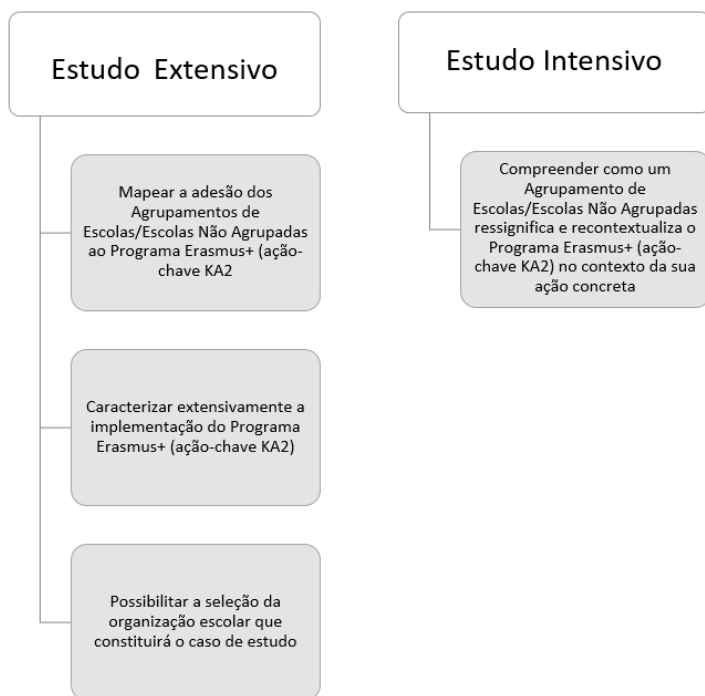


Figura 2. Objetivos do estudo extensivo e objetivos do estudo intensivo

Por este motivo, utilizar-se-ão técnicas, quer de recolha de dados, quer de análise dos mesmos, também diferentes.



Figura 3. Técnicas de recolha e análise de dados do estudo extensivo

O questionário será aplicado aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas de Portugal e será efetuada a análise estatística descritiva dos dados resultantes da aplicação do questionário.

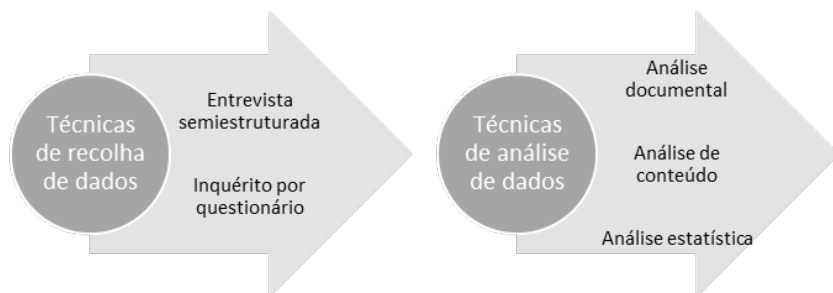


Figura 4. Técnicas de recolha e análise de dados do estudo intensivo

Depois de selecionado o Agrupamento de Escolas para desenvolver o estudo de caso, seleção feita tendo em conta o número de Projetos Erasmus+ KA2 que estão a ser implementados serão realizadas entrevistas semiestruturadas ao diretor e ao(s) coordenador(es) do Programa Erasmus+ (ação-chave KA2) da organização escolar e inquéritos por questionário aos professores e alunos envolvidos na implementação do Programa Erasmus+ (ação-chave KA2) e aos encarregados de educação destes alunos. Proceder-se-á também à análise documental do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas, far-se-á a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas e a análise estatística descritiva dos dados dos questionários. Na fase final, realizar-se-á a triangulação dos resultados.

Responsabilidade social da investigação

Na elaboração de uma investigação em educação é necessário estabelecer “uma relação entre o investigador, os sujeitos e o contexto” (Almeida & Freire, 2000, p. 207), devendo o investigador ter presente a necessidade de ter uma atitude ética “nas relações de pesquisa, na recolha de informação, na análise e da divulgação dos dados” (Burgess, 1997, p. 203). Neste sentido, a dimensão da responsabilidade social, nesta investigação, associa-se a um conjunto de três aspetos interligados:

1. Questões éticas que respeitaremos ao longo de toda a investigação e particularmente no trabalho empírico. Teremos em conta os princípios e as orientações práticas da Carta Ética da Sociedade

Portuguesa de Ciências da Educação, assim como os princípios éticos consagrados pelo Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (Sá et al., 2021). De forma concreta, respeitaremos o anonimato dos participantes e das organizações escolares envolvidos no estudo, assim como a confidencialidade dos dados recolhidos; garantiremos a participação mediante o consentimento livre e informado por parte dos atores sociais e ao longo do estudo assegurar-se-á “uma rigorosa explicitação das fontes utilizadas” (Carmo et al., 1998, p. 266), bem como far-se-á a validade dos instrumentos de recolha de dados.

2. Divulgação do Programa Erasmus+, no que se relaciona com a mobilidade transnacional de alunos do ensino não superior, junto das escolas, possibilitando-lhes o conhecimento do modo como podem participar e disseminando o que tem sido feito através da visualização das atividades realizadas nos Erasmusdays.
3. Devolução dos resultados aos participantes envolvidos na investigação e à comunidade educativa em geral, através de ações de divulgação para a comunidade educativa.

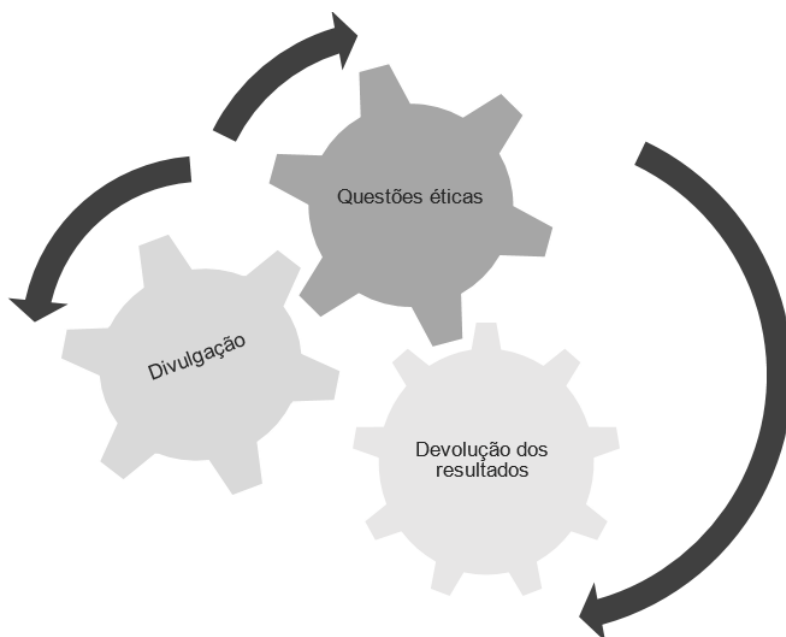


Figura 5. Aspetos contemplados na Responsabilidade Social da Investigação

Conclusões

A abordagem do Ciclo de Políticas permite avaliar de forma complexa as políticas educacionais, enfatizando a relação entre os âmbitos macro e micro, que se dá não de forma direta, causal ou linear. Esta teorização exige do pesquisador uma posição que supere certo determinismo presente em grande parte da análise sobre políticas públicas, que foca somente nos contextos de influência e de produção de textos e ignora as ressignificações que são realizadas no contexto da prática. Nesse sentido, no nosso texto procurámos enfatizar a necessidade de termos um olhar mais atento ao que ocorre no contexto da prática, enfatizando a ação dos sujeitos na ressignificação e recontextualização da política educativa europeia relacionada com a mobilidade transnacional dos alunos do ensino não superior.

O principal objetivo deste trabalho consiste em apresentar o projeto de investigação em desenvolvimento. Para alcançarmos este objetivo, iniciámos pelo enquadramento teórico, político-normativo do estudo, de modo a ser possível compreender a relação entre os vários níveis (macro, meso e micro) de desenvolvimento e aplicação das políticas educativas.

Seguidamente, foram apresentados os aspetos relacionados com a metodologia, nomeadamente sobre o objeto de estudo, questão geral e objetivos, geral e específicos, o paradigma em que se insere e a opção metodológica escolhida. Decorrente desta, referimos quais as técnicas de recolha, análise e tratamento de dados.

Alertámos para o facto do estudo conter duas vertentes e procedemos à apresentação dos objetivos de cada uma destas, bem como as técnicas de recolha e análise de dados que irão ser utilizadas.

Por fim, apresentámos os principais aspetos relacionados com a responsabilidade social que teremos em conta na investigação.

Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Psiquilíbrios.
- Antunes, F. (2019). A ação conjunta de Organizações Internacionais (UE e OCDE) em Educação: Metamorfoses? Observações em torno de Políticas Educativas em Portugal. *Roteiro*, 44 (3), 1-24. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>
- Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo – Ensaio sobre a regulação transnacional de educação*. FML.

- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J., Barroso, *O estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. Routledge.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma introdução*. Celta Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6.^a ed.). Atlas.
- Greene, J., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, 27 (94), 47-69.
- Mainardes, J. (2018). A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 12 (16).
- Merriam, S. B. (1991). *Case Study Research in Education. A qualitative approach*. Jossey-bass Publishers.
- Oliveira, B. R. (2019). A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4, 1-17. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12972>
- Sá, M. H. A. (Coord.), Gonçalves, M., Ambrósio, S., & Varela, A. (2021). *Estratégia de Responsabilidade Social do CIDTFF*. UA Editora.
- Teodoro, A. (2011). Organizações internacionais e políticas educacionais nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer et al. (Orgs.), *A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise* (pp. 127-164). Afrontamento.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Sage Publication.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications - Design and Methods* (6th ed.). Sage Publications.

TRANSFORMAÇÕES E TENDÊNCIAS DE EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCEÇÕES E POSICIONAMENTOS DE EDUCADORES DE PLANALTINA DF

José Elias Carneiro

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto

joseeliascanrneiro@gmail.com

João Carlos Pereira Caramelo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto

caramelo@fpce.up.pt

Resumo

Este trabalho, produzido em 2020 no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, foi realizado com professores atuantes no contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA de Planaltina, Região Administrativa VI, no Distrito Federal do Brasil. Buscou-se compreender as percepções sobre a modalidade na qual atuam, além dos posicionamentos face a tendências de mudança que a EJA vem sofrendo nos últimos anos. Desde logo, assiste-se a que o número de alunos matriculados na EJA presencial vem caindo ano a ano e alguns fatores parecem contribuir para isso: a popularização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja); a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que prevê a EJA em até 80% lecionada a distância; a mudança no governo brasileiro, em que o presidente promete profundas mudanças no ensino do país, confrontando ideias e orientações vividas anterior-

mente pela EJA. O presente trabalho pretende assim abrir o debate sobre a visão dos professores atuantes na EJA acerca deste campo e também permitir uma reflexão na e sobre a prática profissional a partir da projeção de possíveis mudanças que a EJA enfrentará (e que já vem enfrentando). No que se refere aos procedimentos metodológicos, o trabalho inscreve-se no paradigma da pesquisa fenomenológica mobilizando para coleta de dados a entrevista semiestruturada, tendo sido os dados analisados e interpretados a partir de procedimentos de análise de conteúdo categorial temática. Foi ainda conduzido um inquérito, disponibilizado para todos os professores da EJA, no turno noturno, em 9 escolas da cidade de Planaltina, procurando obter subsídios para a construção do perfil profissional estudado, além de questões relacionadas com a experiência docente na EJA. Entre os resultados obtidos destaca-se a insegurança dos participantes da pesquisa com relação ao futuro da EJA, também a coexistência de influências sociopolíticas e teóricas aparentemente díspares, mas que os participantes da pesquisa utilizam para pensar a EJA e o seu papel na mesma, designadamente a Teoria do Capital Humano e a Educação Emancipatória de Paulo Freire.

Palavras-chave: Políticas EJA, Teoria do Capital Humano, Educação de Jovens e Adultos, Educação Emancipatória.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem sofrendo duros golpes, principalmente entre 2016 e 2019, com a popularização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) a partir 2017 e a ascensão da EaD com recorde de inscritos ano a ano, a partir da resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do CNE, que prevê até 80% da modalidade a distância, bem como pela adoção de discursos e de políticas no mais recente governo federal que publicamente desvalorizam a rica tradição da EJA do país ou anunciam a necessidade da sua orientação para a formação de mão de obra. O Brasil atravessa um momento de polarização política, e, no ano de 2019, a educação refletiu esse clima de confronto. O ministro da educação, Abraham Weintraub, mostrou-se um entusiasta do capital humano em entrevista, além de classificar os métodos de Paulo Freire como sem resultados positivos ¹. Com efeito, o então ministro da educação sugeria

¹ Reportagem de Putti a Revista Carta Capital de 02 de março de 2020. “Feio, fraco e não tem resultado positivo, sobre Paulo Freire. Carta Capital. Disponível em :<https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivo-diz-weintraub-sobre-paulo-freire/>

que um pensamento libertador, tal como personificado na figura de Paulo Freire, deveria ser abolido no Brasil. Um bom exemplo da aversão a Paulo Freire foi ainda a nomeação, em janeiro de 2019, de Carlos Francisco de Paula Nadalim, para a pasta da Secretaria de Alfabetização do MEC que, como Annunziato e Trigueiros (2019)² sustentam, foi uma nomeação que agradou particularmente aos combatentes dos pensamentos de Paulo Freire e aos defensores do método fônico de alfabetização.

Em 2020, a modalidade vive um cenário de incertezas, com extinção de programas de alfabetização e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, secretaria responsável pela modalidade no MEC, como bem lembra Catelli Jr (2019), trazendo ainda o fato de não haver propostas para a modalidade a nível federal pelo menos desde 2016. Soma-se a isso que o número de alunos matriculados na EJA apresenta uma tendência de queda, segundo dados do censo escolar, conforme demonstra a tabela 1.

Tabela 1 - Número de matrículas na EJA por ano

Ano	Número de Matrículas
2017	3.598.716
2018	3.545.988
2019	3.273.668

Fonte: Notas estatísticas do Inep, 2017, 2018 e 2019.

Ainda em 2019, a EJA no Brasil registou uma queda de aproximadamente 252 mil pessoas matriculadas na modalidade, um pouco mais de 7,1% de redução. Esse número equivale ao maior percentual de queda dos últimos 4 anos. Coincidentemente, essa redução ocorreu no mesmo ano em que foi registrado o recorde de inscrições do Encceja.

É bem verdade que, globalmente, alterações nas concepções da Educação de Adultos já são sentidas há mais tempo. Matthias Finger (cit. in Canário & Cabrito, 2005) destaca que a educação de adultos precisou se modificar diante de novos desafios, sem perder em sua essência o horizonte da mudança social. Não obstante, o autor não deixa de destacar o perigo da utilização e instrumentalização da educação de adultos como simples meio de capacitação sob a justificativa da necessidade de adaptação ao desenvolvimento

² Reportagem da Revista Nova Escola, edição 320. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16065/quem-e-e-o-que-pensa-carlos-nadalim-o-novo-secretario-de-alfabetizacao-do-mec>

industrial. Canário (2013) destaca igualmente que, a nível mundial, o último quarto do século XX foi marcado pela erosão dos ideais da educação permanente, de visão social e humanista, em nome de uma Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), caracterizada pela ênfase da subordinação instrumental a uma racionalidade económica. Lima (2019) corrobora essa ideia de uma educação colocada a favor de ideais de produtividade económica verificada na educação de adultos, enfatizando que “a constante será a competitividade, e já não a solidariedade, o estado de prontidão, um alto grau de assertividade e uma alta performance, uma socialização de tipo meritocrático” (p.149).

A ideia de subordinação económica da educação encontra-se fortemente associada à Teoria do Capital Humano (TCH), primeiramente enunciada por Schultz (1973). Baptiste (2001) explicita que os proponentes da Teoria do Capital Humano supõem que nosso mundo é uma meritocracia educacional na qual o status socioeconómico é apenas limitado, presumivelmente, pelo investimento educacional: pessoas mais instruídas são sempre mais produtivas do que pessoas com menos instrução, e essa produtividade diferencial é suficiente para explicar todas as desigualdades sociais.

Numa crítica a esta perspetiva, Paiva (2001) chama a atenção para o uso da palavra capital em associação aos seres humanos e da rutura que esse uso introduziu face à tradição progressista no campo da educação: a “simples ideia de aplicar a palavra capital a seres humanos, supondo que eles se transformavam em capital humano para as empresas, feria profundamente o humanismo que marcou o pensamento de esquerda no pós-guerra” (p.187).

Ora, uma vez que o momento atual no contexto brasileiro é marcado pelo enfrentamento mais explícito destas duas abordagens sociopolíticas e teóricas da EJA, mostra-se relevante compreender o modo como é percebida e vivida esta tensão pelos professores que trabalham na mesma e como se posicionam face ao que será importante que a modalidade promova nos jovens e adultos.

As mudanças potencialmente sentidas pelos docentes da EJA são muitas e existe a expectativa de uma acentuação nessas transformações, chancelada por declarações e intenções do governo brasileiro e organismos internacionais. Perceber as mudanças da EJA sob o olhar de alguns dos seus protagonistas centrais, os professores atuantes na modalidade, é relevante e atual, afinal, a aceleração das transformações é percebida com mais intensidade nos últimos anos.

Contextualização Histórica

Em 2003, tomou posse como presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo Poubel, Pinho e Carmo (2017), o governo Lula, no campo da EJA, visou principalmente a erradicação do analfabetismo e a elevação dos índices de escolarização da população. Para Rummert e Ventura (2007) deve ser reconhecido que o governo Lula trouxe para a EJA maior destaque do que os governos anteriores da Nova República, contudo, não superou a matriz construída durante os anos anteriores com políticas fragmentadas e fragmentadoras sociais. Entre as principais ações e reformulações implementadas na política nacional de EJA no Brasil, Julião, Beiral e Ferrari (2017) destacam: a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad); a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef a partir de 2007, incluiu as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei nº 11.494/07; instituiu, em 2007, a proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos; e implementou o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA), em 2010. A criação da Secad durante o governo Lula reservou uma grande exposição e grande prestígio a EJA e Lázaro (2013) lembra que a criação da secretaria trouxe uma inovação na política educacional tanto por sua agenda, quanto pelo modo de organização. Os movimentos sociais, representantes de minorias, ganharam espaço em comissões constituídas com a participação de representantes de governo, com agenda regular, pauta previamente definida, e ata-memória para registo dos debates e decisões. Logo, graças à Secad os movimentos sociais não seriam somente ouvidos como também participaram das políticas públicas para EJA.

Em 2014, durante a presidência de Dilma Rousseff, destaca-se no campo da educação de adultos: a previsão do oferecimento de no mínimo 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional. As políticas do governo Dilma neste domínio parecem ter apresentado um enfoque maior em uma formação para o trabalho. Viana e Amado (2014) sustentam que a política desse governo esteve orientada à demanda de grupos de empresários, com claro enfoque em empregos.

No governo de Michel Temer (2016 - 2018), que assumiu o governo após o *impeachment* de Dilma Rousseff, a EJA sofreu com redução do orçamento, apesar dessa contração ser observada desde 2014, quando a disponibilidade orçamentária foi de 679 milhões de reais enquanto, em 2017, já no governo Temer, foram dispensados 161,7 milhões de reais e, em seu último ano de governo, 2018, chegou a 68,3 milhões de reais³. Outro sintoma que a modalidade não teve prioridade no governo, foi o esvaziamento da Secadi, decorrente da exoneração de várias pessoas da pasta do MEC (Teixeira, 2017).

Em 2019, Jair Messias Bolsonaro assumiu funções como Presidente do Brasil. Este momento representou uma grande viragem política no país, pois, após 14 anos de governo de esquerda liderado pelo Partido dos Trabalhadores – PT, tomou posse um eleito de um partido de direita. Em opostos quadrantes ideológicos, é de se imaginar que o novo presidente pensasse em reformas também na educação brasileira face às orientações anteriores. O ainda candidato Bolsonaro emitiu opiniões durante a corrida eleitoral que indicavam uma tendência de valorização de ensino a distância por razões ideológicas e economicistas, tal como quando afirmou: “me disseram que ajuda a combater o marxismo, você pode fazer ensino a distância, você ajuda a baratear”⁴.

Desde os primeiros meses do seu mandato emergiram incertezas para a EJA. O presidente assinou o decreto nº 9.465, que dissolveu a Secadi, com o intuito de produzir mudanças estruturais. O órgão até então era responsável não somente pela EJA, como também a Educação do Campo e a Educação nas Prisões. Segundo Saldaña (2019)⁵, trata-se de um esforço para eliminar a temática de direitos humanos, educação étnico-racial e a própria palavra diversidade, vista pelo presidente durante a campanha presidencial como “*coitadismo*”.

³ Reportagem de Rodrigo Gomes, da Rede Brasil Atual, publicado 20 de dezembro de 2019, visualizado em 20 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/>>

⁴ Reportagem de 07 de outubro de 2018, de Eduardo Bresciani para o jornal O Globo. Bolsonaro defende educação a distância desde o ensino fundamental. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-defende-educacao-distancia-desde-ensino-fundamental-22957843>

⁵ Reportagem do jornal folha de São Paulo, de 09 de janeiro de 2019. Vélez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>

Metodologia

O presente trabalho se propõe a estudar um fenômeno educativo. Amado (2014) diz que, no universo das ciências da educação, os fenômenos educativos são o objeto central, seja no sentido de ação/intervenção ou, como na proposta deste trabalho, tendo como finalidade explicá-los ou compreendê-los. Por seu turno, os contextos sociais e culturais e os indivíduos estão no cerne dos fenômenos educativos, sendo neles que ocorrem ou aqueles que os protagonizam. Triviños (1987) ressalta que a interpretação do contexto cultural de onde advêm os fenômenos permite estabelecer discussões e questionamentos acerca da intencionalidade do sujeito frente a realidade.

A definição do conteúdo deste trabalho está ligada às inquietações vindas de experiências em sala de aula, e fora dela, com a Educação de Adultos e seus professores na região administrativa de Planaltina no Distrito Federal do Brasil (RA VI).

Entender os professores, os reais atores da EJA, é primordial. O DF conta hoje com 37,5 mil professores na rede pública entre efetivos e temporários e que segundo seu plano de carreira podem atuar na EJA em qualquer momento do seu percurso profissional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Para a recolha de dados, levou-se a cabo a realização de 6 entrevistas audiogravadas seguindo um guião de perguntas semiestruturado. Concomitantemente, foram aplicados questionários impressos respondidos por 87 participantes do universo de 202 professores atuantes na EJA, que demonstraram interesse em participar do presente trabalho, agregando, portanto, caráter quantitativo ao estudo em foco. Essa combinação de metodologias para um mesmo estudo é conhecida como triangulação metodológica, que Amado (2014) sustenta tratar-se de uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo.

A pesquisa se realizou em escolas que oferecem a modalidade presencial à noite, na RA de Planaltina DF. No segundo semestre de 2018 o censo escolar⁶ apontou que a RA possuía 3.420 estudantes matriculados, divididos em 12 unidades escolares que ofertam a modalidade. Da gama de 12 escolas foram escolhidas 9 escolas, com base nos critérios de acessibilidade, facilidade de recolha dos dados e distância com relação ao centro da RA.

⁶ Censo Escolar 2018 da SEEDF. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2018-2/>

Resultados

Nos dados recolhidos, em termos de caracterização, chama atenção o facto de a maioria dos professores participantes da pesquisa não possuírem formação específica para atuação na EJA. Dos 87 professores inquiridos, 58% não apresentam formação específica, mas há, portanto, 42%, o que é igualmente significativo, que têm (ou procuraram) uma formação específica para atuar na modalidade, o que pode revelar um investimento na busca de conhecimento para enfrentar os desafios do trabalho na EJA e ser naturalmente revelador de que a sua formação inicial não foi provavelmente reconhecida como “suficiente” ou “adequada” para atuação na modalidade. Não será alheia a este facto o que Arroyo (2006) refere quando sustenta que o perfil do educador da EJA e sua formação está ainda em construção, constituindo-se em um desafio o “inventar” esse perfil e construir sua formação.

A análise das principais “influências” sociopolíticas e teóricas presentes nos modos como estes profissionais da EJA concebem a modalidade e as suas finalidades revelou uma certa indissociabilidade – aparentemente paradoxal - entre lógicas instrumentais de subordinação da EJA ao trabalho/emprego e lógicas emancipatórias que remetem sobretudo para o papel da modalidade na produção de cidadãos críticos e envolvidos na vida de suas comunidades e país.

Romanzini (2007)⁷ relata que o discurso de quanto mais elevado o nível educacional, melhor a situação de vida profissional, tem sido apresentado como imperativo e muitas vezes instituído oficialmente pelo Estado em campanhas pela educação pública. Diante desse cenário, desvincular-se de influências da TCH, presentes no mundo globalizado e capitalista que ocupamos, não se mostra uma tarefa fácil nos testemunhos dos profissionais da EJA. E, de facto, uma grande parte dos entrevistados conjugam as influências, perpassando a TCH em vários momentos das entrevistas, ainda que o discurso envolva indissociavelmente referências a uma educação emancipatória:

CH9: “A preparação principal é para a vida. O aluno deve ter autonomia, muitos alunos na EJA querem ter o certificado de conclusão do ensino médio, talvez até por uma questão profissional para que possa

⁷ Artigo de Beatriz Romanzini publicado no sítio eletrônico da Universidade Estado de Londrina (2010). EJA–Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho? Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>

ascender profissionalmente por exigência do mercado de trabalho, e para um percentual baixo de alunos é para focar no vestibular”.

Nos questionários, 75% dos inquiridos entendem que a EJA deve focar-se em contribuir para inserção do indivíduo na sociedade, reconhecendo, talvez, que os alunos da EJA estão marginalizados socialmente. Existe aqui, eventualmente, entendimentos distintos do que esse percentual pode representar: alguns entendem-na essencialmente como acesso ao mercado de trabalho e a uma ênfase numa formação profissional, 35% do percentual mencionado. A outra faixa de inquiridos, enfatizaram antes a importância para essa integração de uma formação integral e do desenvolvimento de uma consciência política.

Uma interpretação com um viés mais liberal da educação foi apresentada por 14% dos inquiridos ao afirmarem que a EJA deve focar-se em fazer com que os alunos entendam que são os responsáveis pelo seu sucesso escolar e profissional, 33% entendem que o aluno precisa ser autônomo e, por fim, 25% entendem que a EJA deve focar-se na formação profissional voltada ao mercado de trabalho. Dentro da lógica da TCH, o indivíduo é o responsável pelo seu sucesso escolar e profissional e deve estar focado em aumentar a sua produtividade sempre que possível. Schultz (1973) já ressaltava que utilizar o tempo de lazer para melhorar a capacidade técnica e de conhecimentos é uma maneira de aumentar a produtividade. É manifesto na TCH o esforço em designar aos trabalhadores e estudantes a responsabilidade por sua educação e capacidade técnica de trabalho.

Alguns entrevistados demonstraram ainda uma clara preocupação da EJA em demonstrar um foco no mercado de trabalho, associando percursos de escolarização na EJA a um possível sucesso financeiro:

DH10: “Focar o mercado profissional, acredito na questão de socialização, reintegrar pessoas é fundamental na EJA, trabalhar a autoestima também, os principais para mim são esses”.

As políticas públicas e o tratamento governamental à EJA foi lembrado por todos os entrevistados. Nos últimos governos foi observada uma queda progressiva no orçamento público⁸ destinado à modalidade. É clara uma marginalização da modalidade, sobretudo, nos recursos financeiros que lhe são destinados. Paiva, Machado e

⁸ Reportagem do jornal O Globo de 29 de Dezembro de 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-de-jovens-adultos-tem-em-2019-menor-investimento-da-decada-24162835>>

Ireland (2007) ressaltam que essa posição em que a modalidade se encontra é decorrente de políticas do âmbito federal, que se refletem nas demais esferas do governo, resultando na redução do valor da EJA percebido pela sociedade. Furtado (2008)⁹ lembra que a indefinição de responsabilidades quanto à realização da EJA responde pela descontinuidade das ações perante a modalidade. Os testemunhos dos professores põem em destaque que as opções que se estão a fazer têm essencialmente uma racionalidade economicista subjacente e que perpetuam situações de injustiça e desigualdade no que respeita o acesso à educação como resultado de uma fragilidade das políticas públicas.

HH6: “O que eu vejo é um abandono, as políticas públicas são mais voltadas a fazer uma prova para o aluno terminar ao invés de proporcionar uma aula para aprender um conteúdo necessário ao desenvolvimento de maneiras didáticas que possibilite sua sociabilização”.

O Encceja se mostrou uma preocupação recorrente entre os entrevistados, demonstrando temerem o papel que o exame vem tendo nos últimos anos, bem como a importância despendida pelo governo brasileiro a esta modalidade.

MH6: “O Encceja veio para facilitar a vida do aluno, mas em alguns casos o efeito é inverso. O aluno faz a prova do fundamental e chega no ensino médio totalmente despreparado, acredito que essa política poderia ser revista”.

O questionamento que é realizado pelos professores entrevistados prende-se com o facto de o Encceja poder não só afastar alunos da EJA – por o considerarem uma via mais simples para a sua credenciação escolar – como também com o reconhecimento de que uma eventual complementaridade/continuidade entre exame para o Fundamental e a frequência do Ensino Médio na modalidade da EJA não é evidente e acaba por ser sentida como trazendo problemas ao nível da “preparação” dos alunos para serem bem sucedidos no Ensino Médio. A preocupação com o Exame é compartilhada com 31% dos inquiridos que afirmaram que a baixa procura observada na EJA é o resultado da popularização observada no Encceja durante os últimos anos.

⁹ Furtado, E. D. (2008). Políticas públicas de EJA no campo: do direito na forma da lei à realização precária e descontinuidade. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*.

Um outro aspeto que mereceu destaque nos testemunhos prendeu-se com o reconhecimento do avanço da educação a distância no campo na EJA, sendo salientados alguns dos motivos subjacentes e dos efeitos previsíveis desta tendência:

DH9: “Acredito que o governo estará sobre uma ótica de contenção de gastos e dentro desse propósito o mais provável seja a educação a distância, talvez semipresencial e talvez ensino técnico, mas acho difícil pois a contenção de gastos falará mais alto”.

Entre os inquiridos, 55% apontaram a EaD como o futuro da EJA, 58% apontaram: haverá uma queda drástica nas matrículas de alunos. Em uma conjuntura política, social e económica que favorece modelos a distância, afinal temos um presidente que se pronuncia favorável a esse modelo, a que se adiciona a Resolução Nº. 3 de 21 de novembro de 2018, que já torna real essa preferência, se faz necessário uma discussão maior do tema. Considerando que os entrevistados se mostraram preocupados com essa viragem da EJA para a modalidade de EaD, foi perguntado o que esperar da modalidade, caso haja a adoção do modelo proposto pelo governo (20% presencial e 80% EaD):

MH4: “Provavelmente EaD, vai ser muito difícil para o público que a EJA quer atingir ter resultado com EJA-EaD. Será muito difícil para os alunos se adaptarem a esse tipo de ensino”.

Com relação às consequências práticas de uma EJA voltada ao modelo EaD, os entrevistados citaram: alta desistência, mão de obra barata, ferimento da questão da socialização. Estas questões levantadas pelos entrevistados podem levar a uma maior desigualdade; afinal formaria estudantes aptos a trabalharem em empregos com menor remuneração, e ainda ocorreria a exclusão de estudantes que não se adaptam ou possuem condições de acesso a um potencial modelo EaD:

FM7: “No fim acredito que o resultado de uma EJA em EaD é um monte de alunos formados como analfabetos funcionais”.

Como grande parte dos entrevistados e inquiridos revelaram, a EJA EaD se mostra como a principal possibilidade para modalidade, ainda que também tenha sido citada a possibilidade de uma EJA mais voltada para a capacitação ao mercado de trabalho. Essas duas principais tendências diretivas apresentadas pelos participantes da pesquisa, não se

apresentam como antagônicas, sendo possível uma convergência entre as duas, e uma consequente instrumentalização da modalidade para um mercado autodeclarado com escassez de mão de obra qualificada.

Conclusões

A análise de dados possibilitou responder ao principal objetivo do presente trabalho. A análise das entrevistas, bem como, a compilação dos dados retirados dos inquéritos respondidos pelos professores, possibilitou um alargamento da percepção a respeito da EJA no contexto empírico envolvido pela pesquisa. É de se destacar nas considerações finais a dedicação, profissionalismo e respeito que os professores participantes desse estudo demonstraram pelos alunos e pela EJA em sua totalidade.

O presente trabalho tem sua importância residente no potencial de ser atual, ao ouvir os professores que são os primeiros a sentir mudanças na modalidade. Está aberta a discussão acerca do tema, com a possibilidade de os professores atuarem também para mudanças na modalidade. Como forma de continuação desse estudo pode ser colocada a possibilidade de ter a visão de professores de outras cidades de Brasília ou outros estados e regiões do Brasil. É possível também um estudo com outros profissionais da EJA, como coordenadores, supervisores e diretores atuantes na modalidade, servindo a presente pesquisa como um ponto de partida para estudos futuros.

O trabalho se mostra relevante diante das mudanças que a EJA vem sofrendo, principalmente se nos referirmos aos últimos anos. Oportunizar discussões a respeito do papel dos professores diante do cenário presenciado pela EJA pode se mostrar como a principal contribuição deste trabalho.

Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed.). Coimbra. Novas Soluções Gráficas.
- Arroyo, M. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In Soares (org.), L. *Formação de educadores de jovens e adultos*, (pp. 17-32). Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO.
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult education quarterly*, 51(3), 184-201.

- Canário, R., & Cabrito, B. (orgs.) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555. Recuperado em 18 de junho de 2020 de: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2013v31n2p555>.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída. Porto Editora.
- Julião, E. F., Beiral, H. J. V., & Ferrari, G. M. (2017). As Políticas De Educação De Jovens E Adultos Na Atualidade Como Desdobramento Da Constituição E Da LDB. *Poiésis*, 11(19), 40–57.
- Lázaro, A. L. de F. (2013). A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. *Revista Retratos Da Escola*, 7(13), 265–276. Recuperado em 20 de setembro de 2020 de: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/304/474>
- Lima, L. (2019). A Educação como Profissão. In Antunes, Medina, Caramelo & Magalhães(orgs.), A. *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades* (pp 140 - 152). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto DESIGN.
- Paiva, V. (2001). Temas Em Debate Sobre O Conceito De “Capital Humano”. *Cadernos de Pesquisa*, 185–191. Recuperado em 20 de outubro de: www.fcc.org.br/cadernosdepesquisa
- Paiva, J., Machado, M. M., & Ireland, T. (2007). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília, DF: UNESCO/MEC.
- Poubel, C. M. de S., Pinho, L. G., & Carmo, G. T. do. (2017). Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. *Cadernos de História Da Educação*, 16(1), 125–140. Recuperado em 16 de julho de 2020 de: <https://doi.org/10.14393/che-v16n1-2017-9>.
- Rummert, S. M., & Ventura, J. P. (2007). Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar Em Revista*, 29, 29–45. Recuperado em 20 de fevereiro de: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602007000100004>.
- Schultz, T. W. (1973). *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
- Teixeira, O. I. (2017). O ministério da educação (mec) na educação de jovens e adultos (eja): LINGUAGEM E DISCURSO. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação*. (1a ed.). São Paulo. Atlas.
- Viana, S. da S., & Amado, L. A. S. (2014). Proeja e Pronatec: Problematicando Concepções De Educação Para Eja. *Ideação*, 16(2), 121–141.

DESCENTRALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE DESCENTRALIZAÇÃO NUM MUNICÍPIO DO DISTRITO DO PORTO

Marta Silva

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
marta_ipps@hotmail.com

Maria José Araújo

ESE - P. Porto

Resumo

Neste texto fazemos uma análise sobre a implementação do projeto de descentralização da educação num Município do Distrito do Porto e respetivas expectativas dos diferentes intervenientes neste processo. Partimos de um estudo de caso e a recolha de dados foi feita através de inquérito por entrevista semiestruturada e inquérito por questionário. Os resultados mostram que i) a comunidade educativa está receptiva à implementação da nova reforma educativa; ii) os órgãos de gestão preparam-se para a implementar considerando as possibilidades do contexto político, social e educativo, iii) existem posições opostas, no que respeita à forma de implementação da descentralização no município; todavia, apontam para uma mediação em que todos os intervenientes receberão com muito profissionalismo e dedicação este novo projeto.

Palavras-chave: Descentralização na educação, Município, Transferência de competências, Educação.

Introdução

Neste capítulo fazemos uma análise do processo de descentralização da Educação, numa perspetiva histórica em Portugal e a partir do estudo de caso de um Município do distrito do Porto. Foram estudados os processos necessários à sua implementação e gestão tendo em consideração as expectativas da comunidade escolar (diretores e pessoal não docente) e dos cargos de gestão do município (Direção Municipal e Diretor de departamento de Educação).

Escolhemos este tema por preocupações profissionais e pessoais no campo da Educação no Município escolhido e ainda por ser residente e profissional da educação.

Pela análise efetuada consideramos que este tema não parece ser, ainda, muito conhecido ou trabalhado e divulgado junto da comunidade. Assim, esperamos poder contribuir para o debate sobre o processo de descentralização e suas vantagens e limitações no campo da educação.

Portugal tem uma tradição de administração centralista (Fernandes, 1992), contudo na constituição da república portuguesa há a introdução do princípio da participação democrática no ensino e o princípio da descentralização administrativa. Por sua vez, a Lei de bases do sistema educativo preconiza diferentes tipos de administração. Comparando os dois modelos, verificamos que no descentralizado há a promoção da participação dos cidadãos na vida política e social, enquanto no centralizado a política educativa é conduzida pelo Estado sem grandes consultas dos parceiros sociais e pedagógicos (Formosinho, 2005).

Ainda, segundo Formosinho (2005), na política descentralizada reconhece-se que a educação diz respeito a todos os sectores da sociedade e a fase de planeamento é distinta da conceção da reforma educativa (aqui os especialistas desempenham um papel relevante), existe a fase de debate público, a fase de decisão política e a fase de implementação (envolvendo professores, escolas, autarquias, alunos e família), enquanto, na política centralizada, todos os processos de planeamento são unificados e conduzidos pela administração central.

Assim, no município em análise tentamos perceber qual o impacto deste processo de transferências de competências na comunidade escolar (docentes e não docentes) que concorrem para a manutenção da universalidade da educação.

Contextualização teórica

Nas últimas três décadas, uma das principais dinâmicas de transformação dos sistemas educativos, talvez com maior intensidade nos países anglo-saxónicos e na Europa, mas com expressão em todos os continentes (Mons, 2004), baseou-se em alterações na sua administração e gestão, ainda que correspondentes a motivações ou objetivos diversos. A importância crescente que essa dinâmica assumiu nos discursos sociais e políticos aumentou o interesse científico sobre a forma de distribuição de poderes, recursos e responsabilidades entre o Estado e instâncias intermédias e locais, assim como a identificação do tipo de atores implicados nos processos de tomada de decisão em domínios específicos, os seus papéis e a sua relação, ou os efeitos dessas medidas e a sua implementação pelos atores locais.

O conceito de “descentralização” é um dos termos utilizados para designar esse processo, mas cuja definição - não consensual - encerra ambiguidades, pelo que importa proceder a algumas clarificações prévias de maneira a melhor situar o fenómeno em estudo. O conceito começa por ter uma definição relacionada com a sua dimensão administrativa, que se refere à transferência de atribuições ou competências (no sentido de uma faculdade reconhecida) de planificação, gestão e financiamento do governo central para níveis mais baixos ou unidades de governo especializadas (Rondinelli, 1980). Para Rondinelli, existem três principais formas de descentralização: desconcentração (onde a transferência se faz para unidades ainda sob a autoridade do governo central), delegação (para unidades fora do governo central, mas cujos poderes são enquadrados pela autoridade central) e devolução (para unidades independentes com grande autonomia de decisão), às quais se pode acrescentar a privatização (Mons, 2004), que se refere à transferência de competências para entidades privadas. Razões distintas podem levar a processos de descentralização de tipo funcional, como a diferenciação de serviços para uma maior especialização (Formosinho, 2005), ou territorial, surgindo assim próximo do termo de subsidiariedade, que pressupõe a transferência de tarefas, responsabilidades e funções para o nível mais baixo da ordem social capaz de as cumprir (Work, 2002, In Batista, 2014), ou seja para níveis próximos das populações que serve (Formosinho, 2005) ou para os políticos locais relativamente independentes do governo central (Work, 2002, In Batista, 2014).

Para Formosinho (2005), no caso específico da educação, a distinção entre descentralização e desconcentração é mais clara, remetendo o primeiro para “o processo de submeter a tipos de administração pública menos dependentes do Estado áreas de atividade até aí submetidas a tipos mais estatizados” e o segundo para “o processo de transferir para serviços regionais e locais do Estado competências até aí situadas nos serviços centrais” (p. 25). No sistema educativo português, as Direções Regionais de Educação constituem exemplos de desconcentração.

Porém, a descentralização comporta igualmente uma dimensão política: mais do que mudanças técnicas, estes processos constituem formas políticas de reorganização do Estado (Barroso & Pinhal, 1996), afetando a maneira como o sistema é gerido e como as responsabilidades de decisão sobre diversos domínios são distribuídas entre os vários atores (Maroy, 2004), incitando também a participação de outros atores locais (McGinn & Welsh, 1999). Nesse sentido, para além de transferência de competências, o que está em causa é uma redistribuição de poder, recursos e autoridade (Dyer & Rose, 2005; Fernandes, 2005).

Além disso, e como bem alerta Dias (2008), o recurso exclusivo ao termo de descentralização pode mascarar alguns aspetos centrais à evolução dos sistemas educativos, nomeadamente a existência de processos de concentração de decisão (de determinados domínios ou pela criação de estruturas supranacionais) que ocorrem a par dos processos de transferência de competências para instâncias subnacionais, a complexificação de mecanismos de avaliação e controlo e a redefinição de relações de poder entre atores locais.

É necessário considerar a atribuição formal de competências, enquadrar movimentos de transferência de responsabilidade com reconfigurações dos papéis de todos os atores educativos (inclusive do governo central) e finalmente considerar o papel assumido pelos atores locais (nomeadamente famílias, professores, diretores, representantes da comunidade local) em diferentes domínios da vida escolar, seja a nível de gestão de pessoal, recursos financeiros, questões organizacionais e pedagógicas ou avaliação.

Tal como noutros sistemas educativos, em Portugal o governo central tem um papel preponderante em áreas chave da educação, em particular na definição do planeamento, das regras do sistema e ou mesmo na gestão dos recursos humanos. Quando comparado com os outros sistemas da União Europeia (EU), o português é bastante

centralizado e com uma autonomia das escolas limitada. Apesar da tradição centralizada, que se foi consolidando até meados do século XX, é possível identificar a partir dos anos 1980 uma orientação para a descentralização e autonomia das escolas, que foi acompanhada por um conjunto de legislação sobre a transferência de responsabilidades educativas para instâncias intermédias e locais, bem como sobre novos modelos de gestão. Assinala-se a esse respeito o marco da reforma iniciada em 1986, sob a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Tais medidas foram complementadas, em especial na última década, pelo desenvolvimento de mecanismos de avaliação, aspeto que surge para alguns analistas como a “pedra angular do sistema” (Abrantes, Martins & Caixeirinho, 2010).

Quanto à intervenção das autarquias na educação existem três perspetivas da evolução das normas e das práticas de intervenção dos municípios, citando Fernandes (2005):

1) O município é um serviço de administração periférica do Estado:

- DL n.º77/84 – competências na matéria de investimento público da educação e ensino pré-escolar, ensino básico, residências e alojamentos para os estudantes dos ensinos referidos, atividades complementares no pré-escolar e ação social e atividades dos tempos livres para o ensino básico e equipamentos para a educação de adultos;
- Lei n.º159/99 e DL 144/2008 – competências alargaram-se para o pessoal não docente do ensino básico e pré-escolar, componentes de apoio à família, refeições e prolongamento de horário no pré-escolar, AEC no 1º ciclo, gestão do parque escolar no 2º e 3º ciclos e ação social escolar no 2º e 3º ciclos, transportes escolares para o 3º ciclo.

2) O município é um agente educativo de estatuto idêntico aos agentes privados em que as autarquias criam parcerias no ensino técnico, artístico e profissional (DL n.º 26/89):

- 1987 – Associação Nacional de Municípios Portugueses passa a ter um representante no Conselho Nacional de Educação;
- 1989 – Autarquia tem um representante no conselho consultivo das escolas básicas e secundárias (Despacho n.º 8/ SERE/89);
- 1991 – Autarquia participa no conselho de escolas (DL n.º 172/91);
- 1998 – Autarquia integra a Assembleia de Escola (DL n.º 115-A/98) que passou a ser designado de Conselho Geral em 2008 (DL n.º 75/2008).

3) É reconhecido como interveniente de estatuto público, a partir das Lei-Quadro da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97) há a ampliação desta rede para a sua oferta ser universal (DL n.º 147/97) passando a estar integrado na rede pública nacional;

- 1998 – Cria-se os conselhos locais de educação (parceiros sociais com o objetivo de dar um apoio socioeducativo, ajudar na organização de atividades de complemento curricular e de transporte escolar (DL n.º 115-A/98);
- 2003 – Estes órgãos passam a designar-se de Conselhos Municipais de Educação.

Com este processo de descentralização, segundo Neto Mendes (2007, in Batista, 2014) os municípios deixariam de ser meros promotores e coordenadores locais das políticas educativas centrais, mas também atores e intérpretes das suas próprias políticas educativas.

Segundo Azevedo e Melo (2011), os agrupamentos são uma unidade de gestão limitada, obrigando a repensar na coordenação local da educação, proposta no comício de reforma do sistema educativo (CRSE, 1988) passando do “Estado educador” para “Município Educador”.

O movimento de atribuir mais competências aos municípios na administração local da educação pode evoluir ora no sentido de uma gestão municipal das escolas públicas ora no sentido de coordenação de um projeto educativo local que atravessa e extravasa as instituições escolares, respeita a sua autonomia e potencia os distintos projetos em ação no território educativo concelhio.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caso de um Município do Distrito do Porto. Fizemos uma recolha documental e bibliográfica; inquéritos por questionário ao grupo de professores da direção de um agrupamento de escolas e aos assistentes operacionais e ainda inquérito por entrevista semiestruturada à Diretora Municipal do Departamento de Educação e Saúde e à Diretora do Departamento de Educação do Município. Para a análise e interpretação de dados utilizamos o MAXQDA 2020 (Software para análise de dados quantitativos e qualitativos), de forma a responder às questões da investigação mista (qualitativa e quantitativa).

A entrevista, a informantes privilegiados, enquanto conversa intencional entre duas ou mais pessoas (Bogdan & Biklen, 1994), teve o objetivo de obter informações sobre as representações, intencionalidades e possibilidades do projeto de descentralização.

Segundo Aires (2011) a entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos os atores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma. A entrevista aberta, não-diretiva é centrada no entrevistado e desenvolvida para obter informações baseadas no discurso livre do entrevistado. Este tipo de entrevista baseia-se numa conceção construtivista do comportamento humano: o ser humano enquanto pessoa que constrói sentidos e significados a partir dos quais entende, interpreta e maneja a realidade. A entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma, como por exemplo, deixar o entrevistado falar acerca das suas posições pessoais, culturais e profissionais, podendo navegar por factos históricos e/ou técnicos.

O inquérito por questionário, na perspetiva de Roque (2010) como processo de recolha de dados foi utilizado como processo de recolha sistemática de dados, com vista a compreender as perceções dos diferentes agentes educativos da comunidade.

Apresentação e discussão de dados

No inquérito por questionário houve um alcance de 7 elementos (4 da direção de um agrupamento de escolas e 3 assistentes operacionais), com os seguintes resultados sociodemográficos: 57,1% do sexo feminino e 42,9% do sexo masculino, idade compreendidas entre os 29 e os 63 anos, média de idades de 50,3 anos. Habilitações literárias: 14,3% com o 9.º ano de escolaridade, 28,6% 12.º ano de escolaridade, 42,6% com Licenciatura, 14,5% Mestrado. Todos os inquiridos inseridos no mesmo agrupamento de escolas.

No inquérito por entrevista, foram entrevistados 2 elementos do género feminino com posições de grande relevância nas deci-

sões do futuro da Educação no Município em estudo: a Diretora Municipal do departamento de Educação e Saúde (passará a ser designada por E1) e a Diretora do departamento de Educação (E2). Ambas as entrevistadas, foram muito solícitas e muito disponíveis na marcação das entrevistas, muito simpáticas durante toda a entrevista dando o consentimento para gravação de áudio para posterior registo e análise.

Passarei a apresentar os dados, contrapondo com a bibliografia existente os resultados tanto na avaliação qualitativa como na quantitativa.

Posição acerca da descentralização no Município

Para perceber a postura de cada um dos entrevistados quanto aos seu “olhar” perante a descentralização no Município, questionámos acerca de como a recebem e qual é a sua posição. Verificamos que E1 responde de forma muito prática e positiva quando afirma “(...) primeiro organizei uma equipa de trabalho que foi a todas as escolas, comigo, verificar como é que cada uma das escolas geria a sua verba do orçamento de Estado e do Privado e perceber como faziam a gestão dos procedimentos concursais, quer queiramos quer não, as escolas, os diretores, a direção dos agrupamentos, são pessoas que têm formação na área da Educação mas não são gestores, portanto, concluímos que os “desgraçados” dos diretores das escolas que têm a sua formação na área da educação acabam por fazer de tudo um pouco e de tudo um bocadinho o que é? É fazerem gestão, uma gestão que nós por vezes entendemos que é uma gestão, assim tipo à “merceeiro”, pois recebem dinheiro e aplicam dinheiro; pior do que isso é que os diretores tiveram que se dedicar a uma área que para eles era completamente desconhecida, que tem a ver com a contratação pública. Porque as escolas, à semelhança do que acontece com todas as entidades públicas, quando vamos fazer a aquisição de determinadas coisas, temos sempre que lançar um procedimento concursal; portanto todos eles foram unânimes em dizer que a questão de terem que avançar com um procedimento concursal, ou fazer um caderno de encargos que foi muito difícil para eles, na altura, agora estão pacificas até porque já sabem fazê-lo, estudaram o código, mas não deixa de ser um aborrecimento essa gestão.”, afirma ainda que “(...) na minha

opinião, todos os diretores, inicialmente, viam com maus olhos o facto de haver uma descentralização porque sempre acharam que a questão da gestão dos professores passava para as autarquias. A partir do momento que perceberam que isso não vai acontecer, a responsabilidade e gestão do pessoal docente continua sob a alçada dos agrupamentos e Ministério da Educação e tudo o que “é chato” é que passa para a autarquia”. Na ótica de Barroso (2016) deve ser o território a âncora do desenvolvimento (a Escola não tem qualquer condição para o ser e tem muito a ganhar numa parceria com as instâncias locais), deveremos desafiar o poder central, de baixo para cima; das bases para o topo. Esta afirmação vai de encontro ao que defende E1.

Verificando a posição de E2 percebemos o desconforto e desconfiança desta política educativa afirmando que “(...) o olhar sobre a descentralização: tem dois aspetos, face ao executivo que atualmente temos não parece que seja tão negativa como a visão que tenho no geral pois investe fortemente na educação e tem preocupações de dotar de todas as condições necessárias para a melhoria no município, outro aspeto é que hoje temos um executivo que aposta forte nesta área e amanhã podemos não ter, não sei até que ponto isto não vai prejudicar uma área que a seguir à saúde, é substancial na área da governação, é um dos pilares fundamentais de cada sociedade. Na minha opinião, deixar ao critério de 318 representantes a educação nacional acho que é pensar a uma escala pequena, apesar de alguns aspetos da educação serão mantidos nos poderes centrais como o currículo. Penso que, em termos gerais, a escala do município é fortemente penalizadora para a educação”, ao nível estrutural refere ainda que “(...) a descentralização cairá em vários departamentos, que ficarão com as suas estruturas muito subdimensionadas e terá que ser redimensionada com algum equilíbrio e não se formam pessoas de um dia para o outro.” Corroborando com esta visão, Fernando Elias (Diretor do Agrupamento de Escolas de Colmeias, Leiria) na sua intervenção no Seminário do Conselho Nacional da Educação (2016) defende que “(...) o poder de decisão não deve ser tutelado pelo Município.”

No grupo do questionário (passará a designar-se Q1), afirmaram saber o que é a descentralização, mas quando inquiridos acerca das competências que serão transferidas para os municípios obtivemos os seguintes resultados:

Quadro n.º 1 – Perspetiva dos Q1 das competências transferidas para o
Município

Competências transferidas	Número de respostas	Porcentagem
Elaboração da carta educativa	1	14,3%
Elaboração do plano de transporte escolar	2	28,6%
Construção, requalificação e modernização de edifícios escolares, em execução do planeamento definido pela carta educativa respetiva.	3	42,9%
Aquisição de equipamento de edifício escolar.	3	42,9%
Realização de intervenções de conservação, manutenção e pequena reparação em estabelecimentos da educação pré-escolar e de ensino básico e secundário.	3	42,9%
Desenvolver a ação social escolar.	4	57,1%
Gestão do fornecimento de refeições em refeitórios escolares dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	4	57,1%
Organização e o controlo do funcionamento dos transportes escolares da área de residência dos alunos, nos termos definidos no respetivo plano de transportes intermunicipal.	3	42,9%
Gestão e funcionamento das residências escolares que integram a rede oficial de residências para estudantes.	1	14,3%
Gestão e funcionamento das modalidades de colocação junto de famílias de acolhimento e alojamento facultado por entidades privadas, mediante estabelecimento de acordos de cooperação.	2	28,6%
Promoção e implementação de medidas de apoio à família que garantam a escola a tempo inteiro.	3	42,9%
Recrutamento e seleção do pessoal não docente para exercer funções nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede escolar pública do Ministério da Educação.	5	71,4%
Contratação de fornecimentos e serviços externos essenciais ao normal funcionamento dos estabelecimentos educativos.	3	42,9%
Gestão da utilização dos espaços que integram os estabelecimentos escolares, fora do período das atividades escolares, incluindo atividades de enriquecimento curricular.	4	57,1%

Observando os resultados, poderemos concluir que não há total conhecimento da lei quanto às competências transferidas para o município no processo de descentralização. Sendo certo que, todas as apresentadas, são as que estão decretadas no Decreto-lei de base (Decreto-lei n.º 21/2019 de 30 de Janeiro). Este desconhecimento poderá existir por falta de interesse em aprofundar os conhecimentos neste tema, visto ainda não ter sido implementado no Município.

Gestão do pessoal não docente

Quando questionados acerca da gestão do pessoal não docente, verificamos que na visão de E1, a gestão do pessoal não docente deveria ser partilhada entre o Município e os Agrupamentos, afirmando "(...) penso que será melhor ser feito desta maneira porque, neste momento, o departamento de educação não tem recursos humanos suficientes para fazer a gestão de cerca de 900 funcionários. (...) Primeiro, gostava de saber se o Sr. Presidente concorda com esta ideia da subdelegação de competências no agrupamento, depois vamos auscultar alguns funcionários (porque não temos tempo para ouvir todos), por exemplo um assistente operacional e um assistente técnico de cada agrupamento e daí fazermos um relatório."

Contrapondo esta ideia, E2 declara que a gestão não deveria passar pela partilha, pois afirma que "(...) estamos a partilhar competências com uma entidade que não tutelamos, poderá haver aqui uma competição que poderá ser prejudicial", sublinha ainda que "(...) a entrega do pessoal não docente aos agrupamentos entristece-me, pois na minha opinião, há competências que são dos agrupamentos e neles ficam e a autarquia não se mete e há coisas que a autarquia faz que não terão que ter o parecer dos agrupamentos, podendo colocar em causa a continuidade de funcionamento de alguns projetos implementados, como por exemplo, o Gaiaaprende+."

Na perspetiva dos inquiridos por questionário, 57,1% afirmaram que a gestão passará para a responsabilidade do Município e 28,6% acreditam numa gestão partilhada.

Não havendo bibliografia que suporte as duas possíveis alternativas de gestão do pessoal não docente que o Município irá herdar, socorri-me da lei, analisando o Decreto-lei n.º 21/2019 de 30 de Janeiro verificamos que, no artigo 43.º, 1.º ponto, refere que "Os trabalhadores com vínculo de emprego público da carreira subsistente

de chefe de serviço de administração escolar e das carreiras gerais de assistente técnico e de assistente operacional, que exerçam funções nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede escolar pública do Ministério da Educação, transitam para os mapas de pessoal das câmaras municipais da localização geográfica respetiva”; contudo no ponto 3 do artigo 44.º assumem que “as competências próprias do presidente da câmara municipal e dos órgãos municipais referidas no n.º 1 podem ser objeto de delegação nos órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.” Analisando a lei, verificamos que as duas opções são válidas passando a decisão final para o Sr. Presidente da Câmara.

Quanto à manutenção do pessoal não docente nas instituições associando ao importante vínculo criado com toda a comunidade escolar, as respostas de Q1 foram unânimes com 100% de concordância na manutenção destes recursos humanos; analisando o E1 também segue esta linha de pensamento afirmando que “(...) Na minha opinião, se estiverem bem onde estão e, for de agrado do diretor que não haja mudança de funcionários, não há o porquê de se fazer grandes alterações nos quadros de cada agrupamento; pois o pessoal não docente cria laços e relações com os alunos, seja qual for o nível de ensino. O assistente operacional é um auxílio, um ponto de ligação de tudo.” Também o E2 corrobora com a opinião do E1, afirmando que “(...) uma instituição de ensino não funciona sem o pessoal não docente.” Estas respostas são suportadas por Mirão (2012) que defende que na escola, para além dos docentes, é imprescindível considerar a ação dos assistentes operacionais na educação das crianças, pois, este grupo de profissionais contata diariamente com os alunos e as respetivas famílias, intervindo quando as situações o exigem e transmitindo informações aos familiares acerca dos seus educandos.

Papel da descentralização na educação

Relativamente à visão do papel da descentralização ser potenciadora (Q1 concorda com 71,4%), aproximadora (Q1 concorda com 85,7%) da universalidade da educação escolar e com respostas mais eficazes para a comunidade educativa (85,7% de Q1 concordam), E1 refere que “(...) a descentralização é aproximadora e haverá

maior eficácia nas respostas para as escolas, há boa relação do departamento de educação com os diretores, há um excelente relacionamento com o Sr. Presidente e os agrupamentos e há um bom relacionamento com as associações de pais.” Na opinião de E2 será aproximadora e/ou potenciadora se for tudo muito bem feito.” Segundo a literatura podemos verificar que o desenvolvimento de um poder local forte, com progressiva autonomia e com capacidade institucional real para desenhar projetos de desenvolvimento de grande impacto social e político, tem de ser visto como um elemento central (não escolar e não corporativo) na sua progressiva afirmação como o quarto ator (além das escolas, dos pais/comunidade local e do Ministério da Educação) com que é preciso contar quando se quer desenhar, concretizar e alcançar qualquer progresso em termos de descentralização da administração escolar e das políticas de educação. Um ator sociopolítico que de quarto lugar pode ousar querer passar a primeiro (CNE, Azevedo, 2015).

Quanto às melhorias na educação, na qualidade de vida e na escolarização dos munícipes, Q1 concordam (100%), E1 também corrobora com as melhorias, declarando que “(...) todos temos a ganhar com a descentralização! É importante fazer uma reestruturação do departamento para se poder dar uma boa resposta no campo, pois precisamos de mais pessoas a acompanhar pois é um concelho muito grande e heterogéneo. Penso que a equipa da educação não deverá só responder às necessidades imediatas, mas sim projetar melhorias e ir para o terreno e perceber a população que está à nossa frente e o que podemos implementar para impulsionar a educação escolar.” Já E2 sublinha que concorda com a melhoria na qualidade de vida desde que seja feito “(...) com cabeça e com muito cuidado.” Corroborando com Fernandes, A. (2005) em que, na sua perspetiva, cabe ao Município o importante papel de coordenação e dinamização de iniciativas surgidas no território concelhio, de “promotor de um projeto que influencie as potencialidades educativas locais para que se constitua uma rede educativa com a intencionalidade expressa de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos.”

Forma como abraçam o projeto

Ainda nas entrevistas, quanto à forma como “abraçam” este projeto, E1 responde: “Abraço da melhor forma possível, pois acredito que na transferência de competências não é só um vidro partiu e a autarquia arranja, é muito mais que isso, é uma grande oportunidade para podermos avançar com projetos na área, quer na inclusão social, quer no sucesso educativo sempre em comunhão com a área pedagógica, penso que tem tudo para correr bem, como o programa “gaia mais sucesso” (por exemplo: a pedido dos agrupamento fizemos a contratação de mais 32 técnicos especializados em várias áreas para ajudarem e intervirem junto dos agrupamento de forma mais eficaz, mais personalizado, paralelamente temos outra equipa que trabalha junto dos encarregados de educação). Por isso é que eu acho que os agrupamentos vão ganhar, tal como o aluno, família, professores e todos os que se envolvem na educação escolar.” Esta perspetiva é defendida pelo discurso de Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação), no seu discurso no seminário sobre a descentralização (2016) afirma que “(..) os municípios atingiram uma terceira fase da sua ação que assenta na promoção da pessoa humana e na capacidade para aproveitar o talento e as competências a nível dos recursos locais.”

Quanto à posição de E2, apesar de alguma resistência “(...) no contexto atual, a descentralização é benéfica para as crianças de Gaia, mas a educação, na ótica de quem tem o poder da gestão da educação ao nível nacional, não pode ficar à mercê do executivo, pois as crianças de Gaia podem ter uma boa educação e as crianças do concelho ao lado, porque o executivo não valoriza tanto a educação, não terem. Isto não pode acontecer. Pois a educação é um pilar fundamental e não pode ser deixada à mercê de um executivo mais ou menos intervencionista. Tem que haver regras claras; para mim é um aspeto básico.” Contudo, termina afirmando que “(..) à luz atual, a descentralização no Município é bem-vinda; contudo em termos de estrutura do departamento, ainda é sobre-dimensionada; é necessário fazer um investimento nessa área, tal processo acarreta, para além da contratação de mais recursos humanos, a sua formação para recebermos a descentralização. É uma máquina muito pesada!” Esta visão esta patente no discurso de Barroso (2016) no Conselho Nacional de Educação em que refere que há quem defenda que “(...) uma descentralização mais mitigada alegando que a dimensão e a identidade do território nacional não justificam grandes diferenciações. Acrescentam que o processo de

descentralização proposto não tem em conta a disparidade existente entre os diversos municípios e, uma vez generalizado, contribuirá para a fragmentação das políticas públicas e para o agravamento das desigualdades de oportunidades entre os vários territórios em função das condições socioeconómicas.”

Conclusões

No percurso da elaboração deste trabalho, impulsionada e auxiliada pelo Professor Doutor António Guedes e pela Professora Doutora Maria José Araújo fui encontrando obstáculos e estímulos desafiantes para aprender, estudar e aprofundar cada vez mais este tema, tão divulgado genericamente e tão pouco aprofundado quando procuramos perceber pequenos pormenores deste processo.

Além da escassez de estudos de cenarização sobre os possíveis desenvolvimentos da descentralização da educação que facilitem um debate informado e permitam o delinear de caminhos a seguir, têm-se identificado dificuldades por parte dos diversos atores locais, nomeadamente professores e municípios, que têm contribuído para prolongar a indefinição política sobre os processos em causa. Todavia, uma coisa é certa, se “(..) há necessidade de uma reforma, é porque há um problema para resolver.” (CNE: Guinote, 2016, p. 84-92), assim há que fazer algo para mudar.

Os esforços necessários para que Portugal melhore os seus indicadores relativos à educação e se aproxime das metas definidas para a União Europeia exigem a convergência estratégica de múltiplos atores envolvidos na educação. Os poderes legislativos, executivo e autárquico, as instituições escolares e de ensino superior, bem como as famílias e a sociedade em geral têm importantes papéis a desempenhar neste empreendimento que é a educação. Importa, pois, que se distribuam melhor e mais eficazmente as tarefas e as responsabilidades que a cada um devem ser cometidas (CNE: Miguéns, 2016).

Ainda o mesmo autor defende que é importante salientar que os municípios portugueses têm vindo a revelar uma crescente capacidade de intervenção no domínio da educação, desenvolvendo *know how* e massa crítica local, de molde a ter intervenções cada vez mais qualificadas na resolução de importantes problemas escolares que vão muito para além da tradicional disponibilização de transportes. Por outro lado, o reforço da capacidade de decisão, a responsabilização das comunidades locais e o estabelecimento de parcerias para a

resolução de problemas educativos abrem novos horizontes na vida das escolas permitindo a sua integração nas dinâmicas promotoras de desenvolvimento local.

Apesar do tempo ser limitado, daí a amostra ser pequena, tive o privilégio de ouvir os procedimentos possíveis na implementação da descentralização no município e conhecer um pouco das expectativas dos intervenientes escolares nesta nova fase da educação.

Ao longo do artigo foi possível verificar que os entrevistados nem sempre defendem as mesmas posições, contudo, é numa arena de múltiplos ideais que se encontram as (possíveis) melhores soluções.

Concluo que não ficará por aqui a minha intenção de aprofundar e dar seguimento ao meu trabalho de pesquisa nesta área.

Referências

- Abrantes, P., Martins, S. & Caixeirinho, T. (2010). Sucesso, gestão e avaliação: um novo capítulo nas políticas educativas em Portugal?, In L. Veloso (Org.), *Escolas. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. Relatório de investigação. Lisboa: CIES-IUL.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Alves, A. (2007). *Autonomia e gestão das escolas - Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia*. Porto: Universidade Portucalense (Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação sob a orientação do Professor Doutor Pedro Nunes).
- Associação Nacional de Municípios Portugueses. (2018). *Lei-Quadro da Descentralização, Projecto Decreto-Lei Sectorial, Educação*. Versão 29/06/2018.
- Ardèvol, E., et al. (2003). *Etnografia virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea*. Universitat Oberta de Catalunya. Athenea Digital, núm. 3. ISSN: 1578-8646.
- Azevedo, J. (2015). *Descentralização administrativa e autonomia das escolas 2015: O ano em que se dá mais um passo em frente?* Educação Territórios e desenvolvimento humano – Atas do I seminário internacional, Vol.I Conferências e intervenções (p.90-106). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Azevedo, J. (2016). *Painel: A perspectiva dos Investigadores*. Conselho Nacional de Educação. *Processos de Descentralização em Educação*. Coleção:

Seminários e Colóquios Edição Eletrónica: maio de 2016 ISBN: 978-989-8841-02- 5. (p.40-46).

Azevedo, J., & Melo, R. Q. (2011). Propostas para um novo modelo de regulação da educação.

Brotéria, 173, 161-175.

Barroso, J., & Pinhal, J. (1996). *A Administração da Educação – Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Colibri.

Batista, S. (2014). Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada (Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Escola de Sociologia e Políticas Públicas.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Coleção Ciências da Educação.

Carvalho, E. (2011). Gestão escolar: da centralização à descentralização. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 11, p. 37–53. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9308>.

Carvalho, M. J., & Felizardo, A. (2019). Autarquia e escola: a gestão do pessoal não docente. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 115-134. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.aegp.

Dias, M. (2008). *Participação e poder na escola pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.

Dyer, C., & Rose, P. (2005). Decentralisation for educational development? An editorial introduction. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(2), 105- 113.

Fernandes, A. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário: Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Machado *et al.* (Orgs.), *Municípios, Educação e Desenvolvimento local: Projetos educativos Municipais* (p.35-61). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, *et al.* (Orgs.), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (p. 13-52). Porto: Edições ASA.

Guinote, P. (2016). *Painel: A perspetiva das escolas*. Conselho Nacional de Educação. *Processos de Descentralização em Educação*. Coleção: Seminários e Colóquios Edição Eletrónica: maio de 2016 ISBN: 978-989-8841-02- 5. (p.84-92).

Machado, J., & Alves, J. (2014). *Município, Território e Educação - A administração local da educação e da formação*. Porto: Universidade Católica Editora;

- Maroy, C. (2004). *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison*. Final Report Regulateducnetwork. European Commission.
- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, série 313 Principes de la planification de l'éducation, 64.
- Mirão, L. (2012). *Pessoal não docente: um estudo desenvolvido em dois Agrupamentos de Escolas sobre os Assistentes operacionais*. Vol I. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, 146, 41-52.
- Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro. *Diário da República n.º 21/2019 Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Rondinelli, D. (1980). Government Decentralization in Comparative Perspective: Theory and Practice in Developing Countries. *International Review of Administrative Sciences*, 47, 133-145.
- Roque, S. (2010). O Processo de recolha de dados: O inquérito por questionário. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/mscabral/o-processo-de-recolha-de-dados-inquirito>.
- Batista, S. (2014). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada (Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia)*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Escola de Sociologia e Políticas Públicas.

A RESPONSABILIDADE SOCIAL NOS SISTEMAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL

Rogéria Soares

Universidade da Madeira (UMa)

soares.rogeriafernandes@gmail.com

<https://www.cienciavita.pt/portal/7616-859B-7609>

<http://lattes.cnpq.br/2717096915315534>

Jesus Maria Sousa

Universidade da Madeira (UMa)

angi@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0002-1931-8858>

Resumo

Este artigo visa refletir sobre a responsabilidade social da educação superior, a sua relação com as políticas educacionais adotadas e os impactos das mesmas na formação discente, enquanto um dos elementos de pesquisa em curso, ao nível do doutoramento, a qual aborda diferentes aspetos da avaliação e regulação dos sistemas de qualidade da educação superior, buscando elementos convergentes e divergentes entre os contextos institucionais e políticos do Brasil e de Portugal. Numa análise comparada das práticas avaliativas de qualidade da educação superior do SINAES/MEC - Brasil e da A3ES - Portugal, pretende-se chegar aos sentidos e às identidades que as referidas práticas carregam em si, e, no caso deste artigo, ao modo como a responsabilidade social pode surgir escamoteada para segundo plano, num contexto marcado pela competitividade nacional e internacional, em que o

conhecimento passa a ser considerado objeto a ser transacionado, mais do que ao serviço da comunidade.

Palavras-Chave: Educação Superior; Avaliação; Sistemas de Qualidade; Responsabilidade Social; Estudo Comparado

Introdução

Tendo em vista o serviço que as instituições de ensino superior (IES) devem prestar às regiões e aos países onde se encontram inseridas, nomeadamente através da investigação, esta proposta visa abordar a responsabilidade social como um dos elementos chave a ter em conta nos respetivos sistemas de regulação e avaliação da qualidade do ensino superior, em dois países, Brasil e Portugal.

A visão de universidade (e demais IES), virada(s) para dentro de si, qual torre de marfim, já não é compatível com os tempos que correm. Enquanto missão última, são os próprios estatutos e regimes jurídicos do ensino superior a eleger a produção de conhecimento, naturalmente através da investigação, a transferência desse conhecimento, através das ofertas formativas, e a aplicação desse conhecimento ao serviço da sociedade, em pé de igualdade. Tal corresponde, em termos de avaliação de desempenho docente do ensino superior, quer em concursos para categorias profissionais, quer em processos de avaliação interna para nomeações definitivas, a três parâmetros de avaliação: desempenho científico, capacidade pedagógica e serviço à sociedade e à sua própria instituição.

Mas num contexto de grande competitividade à escala global, tendo como repercussão a competitividade no plano nacional, na busca de fundos financeiros para a sobrevivência de cada IES, e no plano institucional para progressão na carreira profissional de cada docente, a produtividade é fundamentalmente medida por padrões de produção científica (Dias Sobrinho, 2000), com base em número de publicações em revistas com *double-blind peer review* e elevado fator de impacto, preferencialmente em língua inglesa, e projetos financiados que envolvam equipas internacionais, numa análise mais quantitativa do que qualitativa.

Assim, outras variáveis no controle da qualidade da educação superior são relegadas para plano secundário, como é o caso da responsabilidade social, num xadrez hegemónico e arbitrário (Sousa, 2015), onde o saber, enquanto objeto, segue um código hierárquico

(Baudrillard, 1995), regulado por normas comuns a todos, independentemente das necessidades de cada região, ou cada país. Esta invasão cultural, predominantemente capitalista, encara o saber como mercadoria a ser transacionada e não como algo ao serviço da comunidade, olhando para as IES como oportunidade de negócio.

Deste modo, a questão da responsabilidade social, que passamos a analisar, surge na temática do nosso doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira, ainda em desenvolvimento, no âmbito de um estudo comparado das práticas avaliativas da qualidade da educação superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)/Ministério da Educação (MEC), no Brasil, e da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), em Portugal.

Contextualização Teórica

Basta recuar um pouco na história da educação, para compreender como a educação, atrelada ao conhecimento, tem exercido o seu papel na preservação da divisão da sociedade em classes.

Mesmo nas sociedades primitivas, segundo Ponce (1981), o conhecimento era utilizado pelo seu detentor como ferramenta de poder sobre o outro, como fonte de domínio. Os anciãos eram os sábios, os que conheciam os mitos e ritos da tribo, sendo por isso respeitados.

Mas a educação passou a ter uma nova função, um novo valor, uma nova intenção: passou a ser uma educação que exclui e aliena uns em favor de outros, na transferência do conhecimento, preservando assim o poder da classe social privilegiada e dominadora. Ou seja, uma educação com a função de seleção social, ao discriminar uns por dar poder a outros, preservando assim o *status quo* e a divisão de classes (Bourdieu & Passeron, 1970), passa a ser essencial para a manutenção do sistema. Perpassa assim no processo educacional, toda uma teia de políticas, ideologias ao nível do inconsciente (Althusser, 1983), e intencionalidades não explícitas, como se fosse natural o processo de seleção social na formação do cidadão. Ponce (1981) traduz bem o pensamento do Imperador Inca, do século XV, Tupaque lupanqui:

Não é lícito ensinar às crianças plebéias as ciências que pertencem aos nobres, para evitar que 'gentes baixas se elevem, se ensoberbem,

desprezem e apoquentem a república' para elas é o suficiente aprender os ofícios de seus antepassados, porque o mandar e governar não são coisas de plebeus. (Ponce, 1981, p. 29)

Mas com o advento da modernidade e a necessidade de mão-de-obra barata para trabalho nas fábricas então emergentes, a educação passou a ser vista como possibilidade de aquisição de habilidades e destrezas e de novas atitudes a serem desenvolvidas, como a disciplina, obediência, pontualidade e assiduidade, tão necessárias para a economia singrar.

Nesta ordem de ideias, a cultura de massas impregna o processo educacional, numa lógica de produzir o máximo, com o mínimo de tempo e de custos, ficando a dimensão social da educação totalmente esbatida. É nesta nova ordem educacional, de um mundo capitalista onde a competitividade e o lucro imperam, que a educação superior deve também ser analisada.

A educação superior, neste contexto, forma o sujeito para se apropriar de um saber mais específico e mais qualificado, nele desenvolvendo competências e habilidades, para se inserir de forma ativa na sociedade, como um bem para a sua economia. A relação da educação superior com a sociedade vai no sentido de dar resposta às necessidades sociais, como já dizia Émile Durkheim (1952, p. 66):

o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja, e ela quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.

Na ótica da sociedade capitalista, que preside à contemporaneidade, existe o pressuposto da ligação entre educação e êxito, surgindo assim a educação superior como um atrativo para prossecução de estudos, tendente à obtenção de êxito pessoal e profissional.

Nesta percepção de “via” para o êxito individual, a educação superior passou a integrar disciplinas e áreas científicas viradas ao empreendedorismo, levando as IES a alterarem a organização de suas estruturas curriculares, para dar resposta à necessidade de integração do graduado no mercado de trabalho, através do desenvolvimento de habilidades e de competências práticas e profissionais.

Perante a crescente massificação e privatização da educação superior nesta nova ordem educacional, os sistemas brasileiro e português de educação superior não poderiam ficar indiferentes às

alterações ocorridas nos demais países, fruto das expectativas com que as sociedades passaram a encarar este sistema de educação. A avaliação da educação superior passou igualmente a contemplar itens relacionados com a integração dos formandos no mercado de trabalho, contabilizando tempos de espera até ao 1º emprego, com a criação de observatórios para monitorizarem o grau de satisfação de empregadores e empregados.

No Brasil, em 1997, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) tornou público o edital SESU/MEC Nº 4/97, convocando as IES a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU/MEC com a colaboração das sociedades científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos.

Na Europa, tendo como marco o Processo de Bolonha (1999), que determinou a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), com objetivos bem definidos, como a promoção da internacionalização das IES, da mobilidade docente e discente, da empregabilidade e do desenvolvimento económico, social e humano, os países membros, de entre os quais Portugal, tiveram de reconstruir as suas propostas curriculares, com referenciais bem definidos sobre critérios de duração e de organização dos ciclos de estudos, a diferentes níveis de regulação política, com competências gerais e comuns a todos os países da União Europeia (Moreira & Pacheco, 2006).

Neste novo cenário, a avaliação da qualidade do ensino superior torna-se imprescindível, através de mecanismos para a efetivação de sua prática, sendo institucionalizados, nos diversos países, órgãos de regulação da educação superior, incluindo Brasil e Portugal.

No Brasil, com a finalidade de garantir padrões de qualidade para a educação superior, foi criado, através da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Em Portugal, com a mesma finalidade, foi criada, através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Estes órgãos avaliadores do sistema de educação superior têm buscado o desenvolvimento da qualidade do ensino, através de iniciativas que avaliam, por indicadores, o desempenho das IES, dos cursos de graduação, de mestrado e de doutoramento, bem como dos docentes e discentes, e no compromisso de uma educação segura

e inclusiva, reconhecendo a importância fundamental de um ensino e formação de qualidade para o desenvolvimento sustentável, como resposta aos grandes desafios globais da nossa contemporaneidade.

Neste outro novo cenário, o desenvolvimento humano e social passa a estar no cerne da responsabilidade da educação superior, permeando todos os indicadores de qualidade do ensino superior. No caso das IES, podemos por isso afirmar que uma universidade socialmente responsável é aquela que desenvolve uma educação de qualidade, com base nos reclames da sociedade na qual se insere, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Para François Vallaëys (2006, p. 39):

a Responsabilidade Social Universitária exige, a partir de uma visão holística, a articulação das diversas partes da instituição, em um projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes responsáveis e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis.

Neste sentido, a Universidade tem por base a produção de conhecimentos e a formação de cidadãos, andando sempre de mãos dadas com as demandas sociais emergentes. Logo, a responsabilidade social universitária deve trazer para a sala de aula as demandas da sociedade, levando também a academia à comunidade, num processo de vaivém, criando verdadeiras situações de aprendizagem num contexto democrático de uma educação que possa contribuir para a produção de “capital” humano, intelectual e tecnológico, tendo como objetivo o desenvolvimento sustentável da sociedade na qual está inserida.

A UNESCO dá o tom do que se pretende ao nível de uma universidade socialmente responsável, quando pontua o conceito de qualidade da educação superior para o desenvolvimento sustentável.

Os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; (...). Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais (...). (UNESCO, 1998)

Tal como prescreve a UNESCO, a responsabilidade social universitária, como indicador de qualidade, pressupõe que as IES tenham total autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial.

Porém, essa autonomia torna-se parcial diante das regulamentações dos sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, pois nem sempre as dimensões avaliadas se adequam às missões regionais das IES e suas expertises, ficando, de certa forma, contraditório, falar de responsabilidade social da universidade sem uma real autonomia da mesma, uma vez que, como bem pontua Dias Sobrinho (2000), o processo avaliativo da qualidade da educação superior, ao ampliar os padrões de produção científica em prol da competitividade internacional, passou a ter uma crescente importância na medida e no controle da produtividade das IES, relativamente à sua responsabilidade social.

Metodologia

A pesquisa em causa está a desenvolver-se nos contextos institucionais e políticos dos sistemas de avaliação da qualidade da educação superior do Brasil e de Portugal, numa perspectiva comparada entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)/Ministério de Educação e Cultura (MEC) - Brasil e a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) - Portugal.

Reconhecendo a complexidade e a dimensão do nosso objeto de estudo, prevaleceu, todavia, o desejo de melhor apreender e compreender o processo de avaliação da qualidade da educação superior, de forma o mais abrangente possível, tirando partido de conhecer melhor a situação do Brasil, pela minha nacionalidade e experiência de avaliação, e do facto de estarmos a fazer o doutoramento em Portugal.

Durante o primeiro ano curricular do doutoramento, tive a oportunidade de recolher informação prévia na Bélgica (ENQA - *European Association for Quality Assurance in Higher Education*), na França (*Université Paris VII*) e na Inglaterra (*University of Westminster*), através de entrevistas previamente agendadas e de forma presencial, que me ajudaram a desenhar o projeto de investigação.

A pesquisa propriamente dita abrange dois estudos, com o propósito de triangulação entre eles, devido à diversidade de atores com diferentes papéis no processo.

O primeiro estudo, *Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre o SINAES/MEC (Brasil)*

e a A3ES (Portugal), é de carácter qualitativo e exploratório, com uma amostra de aproximadamente $N \cong 48$ avaliadores, sendo 24 do SINAES/MEC e 24 da A3ES, de $N \cong 16$ gestores de cursos e docentes, sendo 08 de Universidades brasileiras e 08 de Universidades portuguesas, como participantes adicionais. A pesquisa busca compreender, através da análise de conteúdo (Bardin, 2010) das entrevistas realizadas, as orientações das políticas educacionais adotadas nos dois países, enquanto organizadoras de reformas educativas.

O segundo estudo, *Percepções dos discentes de Universidades do Brasil e de Portugal sobre a avaliação da qualidade da educação superior*, segue uma metodologia mista, com uma amostra de $N \cong 1.200$ discentes, sendo 600 de Universidades brasileiras e 600 de Universidades portuguesas, com aplicação de um questionário para trabalho de natureza quantitativa (Field, 2018), a partir de dados analisados no programa *Statistical Package for the Social Sciences*. A pesquisa, neste estudo, busca compreender, através dos resultados estatísticos provenientes da aplicação do *Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior (QPDQES)*, a realidade experienciada pelos estudantes.

Além da análise comparativa dos sistemas de avaliação de qualidade de educação superior de dois países, Brasil e Portugal, foi nosso desejo analisar igualmente de forma comparativa as percepções e as práticas de dois sistemas, dentro do mesmo país, tendo em conta uma relação de poder Centro-Periferia: no caso do Brasil, uma Universidade do Sudeste e outra do Nordeste, e no caso de Portugal, uma Universidade da capital e outra de uma Região Ultraperiférica Europeia.

Trata-se de uma pesquisa sobre as práticas (e as representações) dos referidos sistemas de regulação e avaliação da qualidade do ensino superior e seus atores, com o objetivo de verificar de que modo as realidades, no que tange à avaliação da qualidade da educação superior, se aproximam e/ou se distanciam, pois, comparar realidades alarga o leque de possibilidades de obtenção de informações, como bem aponta Billing (2004), levando à compreensão dos processos educativos num contexto mais amplo.

Estando o processo de recolha de dados em curso, agravado pela dificuldade de contacto com as pessoas, nos casos das entrevistas, devido à pandemia, e pela instabilidade política no campo da educação superior, no Brasil, com mudanças legislativas constantes, pode-se adiantar, no entanto, ainda que sob reservas de maior aprofundamento, que o problema da responsabilidade social, como elemento a ser tido em conta nos processos de avaliação, surge ainda de forma bastante ténue e tímida.

Conclusões

A presente investigação, ainda em desenvolvimento, busca detetar elementos convergentes e divergentes entre os contextos educativos, institucionais e políticos, do Brasil e de Portugal, no sentido de identificar os elementos comuns e, também, aqueles que são específicos das práticas avaliativas da qualidade da educação superior de cada país, por parte do SINAES/MEC (Brasil) e da A3ES (Portugal), bem como os sentidos e as identidades que as referidas práticas carregam em si.

Consideramos que é importante analisar e comparar sistemas nacionais e internacionais de avaliação da qualidade da educação superior, para identificar aspetos de convergência e de divergência, levando em consideração as especificidades das práticas utilizadas e suas relações com as orientações ditadas globalmente pelo mundo contemporâneo. Ou seja, uma compreensão das direções das políticas educacionais adotadas em distintos países, as quais exercem um papel fundamental na formação do cidadão.

Este trabalho pode ajudar a compreender melhor as razões profundas das medidas tomadas, numa análise das consequências, procurando vislumbrar o verdadeiro papel dos processos de avaliação frente ao equilíbrio das IES e seus diversos atores, como também relativamente aos impactos sobre as realidades nacionais, enquanto organizadoras de reformas educativas.

Nesta complexidade, a comparação foi nossa opção para perceber as diferenças e semelhanças e assumir valores nessa relação de mútuo conhecimento. Trata-se, segundo Franco (2000), de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença, pois comparar é confrontar, é buscar estabelecer relações entre objetos e fenômenos, tendo em vista uma compreensão mais ampla dos fenômenos atinentes ao campo em que o estudo se localiza.

Referências

- Althusser, L. (1983). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Graal.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Baudrillard, J. (1995). *Para uma Crítica da Economia Política do Signo*. Martins Fontes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions Minuit.

- Billing, D. (2004). International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: commonality or diversity? *Higher Education*, 47 (1), 113-137. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/4151559>>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- Brasil. (2004). Casa Civil. *Lei Nº 10.861, de 14 de abril*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Superior. Brasília: *Edital SESu/MEC Nº 4/97*.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Vozes.
- Durkheim, É. (1952). *Educação e Sociologia*. Melhoramentos.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publications.
- Franco, M. C. (2000). Quando Nós Somos o Outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Campinas: *Educação & Sociedade*, 21 (72), 197-230.
- Moreira, A.; Pacheco, J. A. (Org.). (2006). *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto Editora.
- Ponce, A. (1981). *Educação e Luta de Classes*. Cortez Editora.
- Portugal. (2007). Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: *Decreto-Lei nº 369/2007, de 05 de novembro*, Diário da República n.º 212/2007, Série I de 11-05. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/629433>>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- Sousa, J. M. (2015). O que resta da investigação em educação em Portugal? In N. S. Fraga & A. F. Kot-Kotecki (Orgs.). *A Escola Restante* (pp. 146-172). CIE-UMa.
- UNESCO. (1998). *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Paris.
- Vallayes, F. (2006). O que significa responsabilidade social universitária? Marília: *Revista Estudos*, ano 24, nº 36.

REGULAÇÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE O MUNICÍPIO E OS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Salomé Simões

Universidade de Aveiro
salome.simoese@ua.pt

Manuela Gonçalves

Universidade de Aveiro
manuelag@ua.pt

Participação dos Municípios na gestão e administração da educação em Portugal

Resumo

Aos municípios portugueses, sobretudo a partir da década de 80 do século XX, vêm sendo reconhecidas responsabilidades na área da educação. A sua participação é crescente e o movimento de concessão de atribuições tem passado por várias fases, geradoras de tensões e desafios, culminando com o alargamento de competências consagrado em normativos recentes, que evidenciam orientações políticas no sentido de reforçar a atuação de municípios e entidades intermunicipais na educação.

Nuns e noutros lugares vão surgindo projetos que procuram ser resposta para muitas problemáticas que afetam grupos, comunidades e populações (Lúcio, Freitas, & Ferreira, 2015). É também neste quadro de participação e intervenção que os municípios têm vindo a ganhar protagonismo, embora se constate, que relativamente

ao sistema educativo, este não se tem orientado de acordo com os princípios constitucionais que apontam para a subsidiariedade, descentralização democrática da administração pública e autonomia das autarquias locais (Pinhal, 2014).

Este artigo incide sobre o enquadramento teórico do projeto de doutoramento em desenvolvimento, com o objetivo de problematizar o percurso dos municípios no âmbito das políticas educativas.

Palavras-chave: Descentralização; Transferência de competências; Governança local; Gestão escolar

Introdução

O momento que se vive é particularmente revelador da importância que os municípios portugueses vêm granjeando nas comunidades que servem. Para os dias atuais têm-se constituído como a resposta mais pronta e mais próxima, no exercício da sua responsabilidade social, tendo em conta as diversas valências em que a sua ação se desenvolve. Do ponto de vista das políticas educativas, as razões que emergem para a promoção do papel dos municípios são crescentes e provêm tanto da sua ação, das suas iniciativas, como também da crise de outras estruturas ou sistemas.

Abordar a participação dos municípios na gestão e administração da educação é integrá-la num processo de descentralização de competências, que sendo longo e marcado por altos e baixos - fruto de multirregulações diversas -, ainda não reúne consensos (Neto-Mendes, 2014).

Este artigo incide, de forma específica, no enquadramento político-normativo do estudo que temos vindo a desenvolver, e é suportado na revisão de literatura sustentada pela produção científica sobre as temáticas que giram em torno da gestão e da administração da educação.

Esta abordagem integra um dos capítulos do enquadramento teórico do projeto de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral em Educação. Tendo como contexto os processos de descentralização, municipalização e territorialização, com este projeto de investigação procura-se compreender, através do cruzamento de olhares (dos atores municipais e escolares), como, num dado município, se desenvolve a relação entre município e agrupamento(s) de escolas. A investigação sustenta-se num estudo de caso e é suportada no paradigma qualitativo ou interpretativo, porque é esta abordagem, que de acordo com Coutinho (2016), permite obter a compreensão dos significados e ações. Mobilizará técnicas

de investigação (análise documental da produção legislativa sobre a temática, documentos produzidos entre as várias entidades envolvidas e entrevista semiestruturada) que permitam desocultar intencionalidades, significações e disposições dos atores envolvidos na operacionalização da transferência de competências em domínio educativo.

Breve referência à ação dos municípios no sistema educativo

A ação dos municípios portugueses no sistema educativo apresenta uma longa história, que Magalhães (2014) detalha, suportada em cinco quadros histórico-pedagógicos, que perpassam um período temporal situado entre 1750 e 1986, informando para além de outras abordagens, acerca do “investimento do poder local para a educação” (p. 7).

Já num plano mais recente, mas ainda assim recuando algumas décadas, importa situarmo-nos num momento que, de facto, é apontado como aquele que intensifica a “intervenção dos municípios na educação”: 1974 – o ano da instalação do regime democrático –, a partir do qual “as autarquias locais viram reconhecido o estatuto de administração autónoma” (Magalhães, 2013, p. 43). Contudo, e apesar de todas as mudanças que ocorreram a partir de então, Fernandes (2014), dá-nos conta que, a despeito do momento chave como aquele a que nos referimos, as mudanças no plano de ação dos municípios não tiveram repercussões imediatas. A perspetiva de um poder local como um serviço da administração periférica do Estado, em que o município desempenhava apenas um papel subsidiário de execução das diretivas do poder central, chega até 1986. A partir de então, data em que é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo – onde são integrados alguns princípios democráticos da descentralização- e em que, de acordo com esta segunda perspetiva, o município é tido como um parceiro privado e um agente educativo supletivo, com maior protagonismo – alarga-se o leque de intervenções, iniciativas, mas, ainda assim, o município é visto como um agente menor. A partir de 1995, é inaugurada uma terceira perspetiva: o município passa a ser encarado como um interveniente de estatuto público e, numa fase inicial, sem que o seu leque de atribuições se houvesse alterado ao que anteriormente era vigente, tendo em consideração todo um processo evolutivo - complexo, tenso e obstaculizado por variados fatores-, está-se de novo diante de mais um momento de reforço e

de atribuição de novas responsabilidades, expressas em normativos publicados a partir de 2018. O Estado, ancorado numa forte tradição centralizadora e recentralizadora (com mecanismos de feição eletrónica), dá aos municípios e às entidades intermunicipais a possibilidade de se tornarem protagonistas em mais um movimento de deslocação de competências, tornando-os assim mais próximos das escolas. Não descurando todo um conjunto de dificuldades que se têm abaido sobre o nosso país, e também à escala global, e que muito têm mobilizado a ação dos municípios e que, eventualmente, poderão ter alguma inscrição neste quadro, importa dizer que um número significativo de municípios portugueses ainda não concretizou a aceitação de competências que foram consagradas na Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. Volvidos quase três anos, em 16 de novembro de 2020 (última atualização), dos 278 concelhos de Portugal Continental, 101 tinham aceitado a transferência de competências no domínio educativo (Portal Autárquico). O limite temporal para a aceitação generalizada tem vindo a ser recorrentemente adiado.

Mercê de uma tão grande imprevisibilidade nos vários domínios e numa visão em que se torna necessário a articulação/colaboração entre diversos atores – Estado, escolas, municípios, entidades intermunicipais e outros atores locais-, cabem as palavras de José Matias, Ilídia Cabral e Antonio Bolívar (2020) sustentadas na afirmação de que se queremos dar o melhor às pessoas é necessário que sejam ativados “dispositivos que construam uma confiança relacional entre pessoas e instituições, trabalhando objetos de interesse comum, gerando dinâmicas de encontro, debate e construção coletiva de respostas para os problemas”. A esta voz junta-se Barroso (2018) quando refere que “se queremos encontrar uma alternativa ao modo como tem sido gerida a educação em Portugal, (...), devemos ser capazes de construir uma nova ordem educativa local, tendo em conta a pluralidade de atores institucionais, coletivos ou individuais, envolvidos nos processos educativos” (p. 1094).

Algumas tensões na transferência de atribuições e competências

Não sendo possível uma abordagem específica à produção político-normativa relativa aos sucessivos movimentos de transferência de competências para os municípios, e a partir de determinado momento

também para as entidades intermunicipais (que desde 1979, entre leis, decretos-lei, despachos normativos, regulamentos, portarias e pareceres, se situa em cerca de 41 documentos), é possível, contudo, lançar alguns olhares ao mais recente normativo que enquadra o processo de transferências. Deter-nos-emos um pouco sobre o diploma legal - Decreto lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro -, que veio concretizar a transferência de competências para os órgãos municipais e entidades intermunicipais no domínio da Educação, ao abrigo dos artigos 11.º e 31.º da Lei n.º 50/2018. Para além do reforço previsto nas várias valências em que a ação dos municípios há muito se faz sentir, no que tange a novas competências, este decreto, de acordo com o Relatório de Atividades Grupo de Trabalho de Acompanhamento das Transferências de Competências na Educação (2019), inclui as seguintes:

o investimento, equipamento e manutenção de edifícios escolares, alargadas a todo o ensino básico e secundário; o fornecimento de refeições nos estabelecimentos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, gerido pelos municípios; o recrutamento, seleção e gestão do pessoal não docente, transferindo-se o vínculo do Ministério da Educação para os municípios; e o reforço das competências do Conselho Municipal de Educação (p. 3).

Traçado um breve retrato das audições/reuniões às diversas entidades envolvidas com a educação e que estão vertidas no Relatório anteriormente identificado, é possível destacar expressões/declarações que colocam em destaque algumas das tensões de que este novo quadro de transferências de competências dá mostras de vir a padecer. A seguir, apontam-se algumas com proveniências que se situam tanto em deputados da Assembleia da República como de autarcas que celebraram contratos de execução. A título de exemplo: i) “que a transferência de competências na educação tem vindo a marcar passo” (p. 16); ii) “o executivo discorda do processo de transferência de competências, por falta de autonomia, capacidade de decisão e pelo pacote financeiro” (p. 61). No momento presente, a estas vozes, certamente seria possível juntar as vozes de muitos outros executivos municipais que reforçariam estas declarações e/ou enunciariam outros fatores impeditivos de avançarem para aceitação deste novo quadro de transferências. Decorridos dois anos, a adesão dos municípios a este processo ainda se situa num nível muito baixo e é certamente com foco nestas novas competências (sem o seu correspondente financeiro) que a resistência dos municípios radicar-se-á.

Dentre os “altos e baixos” em que o processo de transferência de competências para os municípios se tem movido, merece destaque o “Programa Aproximar Educação – Descentralização de competências na área da educação: contrato de educação e formação municipal”, lançado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 15/2013, de 19 de março. Em 2015, Licínio Lima tece algumas considerações a que importa dar destaque:

Trata-se de medidas que pretendem, pretensamente, descentralizar apenas desconcentrando ou que acabam mesmo por recentralizar o poder de decisão político-estratégico, embora devolvendo responsabilidades e encargos, introduzindo novas formas de tutelar o poder local, de o controlar e administrativizar, de lhes restringir as sua autonomia legítima, através da legislação ordinária, de processos de contratualização, de imposição de novas regras de gestão, de consignação de verbas, de imposição de certos ratios, entre outros mecanismos de microgestão (p.16).

Chegados a 2020, os investigadores afirmam que o Programa Aproximar “terá sido um bom ensaio de contratualização entre o poder central e 14 municípios, sendo embora objeto de moderado aplauso e de críticas” (Alves et. al, 2020, p. 144).

Nos dias atuais, a pluralidade de atores presentes nos processos educativos faz apelo à conceção de um “sistema educativo como uma rede policentrada, com diferentes níveis de controlo e de autonomia” (Barroso, 2016, p. 31). Um sistema que aplique mecanismos de mediação para a diversidade de interesses que estão instalados em cada comunidade, produzindo assim um clima onde novas formas de relação entre as políticas nacionais e as políticas locais, promovam novas formas de governação em que o controlo é, sobretudo, um modo de gerir as diversas autonomias.

Prosseguindo com a finalidade de que o panorama educativo em Portugal se enquadre nos padrões europeus, Miguéns (2016) sublinha que:

Os esforços necessários para que Portugal melhore os seus indicadores relativos à educação e se aproxime das metas definidas para a União Europeia exigem a convergência estratégica de múltiplos atores envolvidos na educação. Os poderes legislativos, executivo e autárquico, as instituições escolares e de ensino superior, bem como as famílias e a sociedade em geral têm importantes papéis a desempenhar neste empreendimento que é a educação. Importa pois

que se distribuam melhor e mais eficazmente as tarefas e as responsabilidades que a cada um devem ser cometidas (p. 7).

A perpassar toda esta necessidade de implementar alterações nos modos de governação, fazem-se presentes as limitações financeiras e as pressões para a mudança por parte de atores sociais no sentido de coagirem os decisores públicos a adotarem modos de governação mais interativos, que implicam o reforço da interação, desejavelmente colaborativa, com outros atores públicos, atores do setor privado, grupos organizados da sociedade civil ou cidadãos (Macedo, et. al, 2018).

Fica a expectativa de que a terceira perspetiva apontada por António Fernandes (2014) seja consolidada como uma efetiva descentralização, na qual que se verifique uma “justa repartição de encargos e de competências entre a Administração Central, Municípios e Escolas” (p. 51) e não mais um processo de desconcentração, como evidenciam os estudos realizados em municípios que celebraram contratos interadministrativos, pois continua a ser perceptível “o predomínio para a Administração Central sobre a ação educativa quer dos Municípios quer das Escola e confirmando que se trata de um processo de desconcentração mais do que descentralização” (Leite & Machado, 2018, p. 268).

A publicação de normativos que sustentam a transferência de competências do poder central para os municípios é densa e, apesar de todos os constrangimentos de natureza financeira que têm sido assinalados, as Câmaras Municipais dispõem atualmente de recursos físicos e humanos que lhes permitem intervir com maior eficácia nas fragilidades das comunidades educativas locais (Pinhal, 2014). Ao longo dos anos têm sido construídos equipamentos e contratados recursos humanos com competências em vários domínios que lhes possibilita intervir em vários fenómenos do espectro educativo. Há, assim, um conjunto de respostas que os municípios podem e estão a dar que não dependem exclusivamente da atribuição ou transferência de verbas, mas que resultam de um “património” acumulado em diversas valências. Mas é também o reconhecimento desta carência de verbas que está na origem de algumas tomadas de decisão quanto ao declinar de determinadas competências. Embora o foco, neste caso pontual, não se refira especificamente à área da educação (mas poderá ser transversal), a Câmara Municipal do Porto, a 20 de abril de 2021, recusou a transferência de competências no domínio

da ação social por estar em causa o elevado impacto que isso teria para o município e que se traduziria num défice anual superior a seis milhões de euros (Agência Lusa, 20 de abril de 2021).

Este desfasamento entre a assunção/atribuição de competências pelos municípios e o seu correspondente ao nível financeiro parecem estar regularmente na origem das muitas tensões tanto internas como na relação que estabelecem as tutelas hierarquicamente estabelecidas. Já na transição do século XIX, tendo em consideração as várias áreas de intervenção dos municípios em matéria de instrução pública (abertura de escolas e criação de escolas e de cursos profissionais, formação e colocação de professores), e as dificuldades sentidas em dispor de orçamento que lhes fizesse face, eram motivos de tensão, embora, ao mesmo tempo, se tenham constituído impulsionadores do progresso e da autonomia dos municípios (Magalhães, 2014). Em algumas dimensões da intervenção na educação, parece não estarmos assim tão distantes das posições assumidas pelos municípios em outros momentos da história da sua participação (situadas entre 1750 e 1986), retratadas por Magalhães (2014) que em jeito de síntese ressalta a inconstância dos municípios na educação. Expressivamente distanciados no friso cronológico destas realidades tensionais e num quadro atual da gestão da educação pelos municípios, as notícias dão nota que as despesas superam largamente o valor do Fundo Social Municipal, que resulta da atribuição anual do Orçamento do Estado (Jornal de Notícias, 5 de maio de 2021).

Algumas considerações

Apesar de todo o processo que tem sido encetado no caminho da descentralização, ainda hoje, no campo da educação, denota pouca expressão, tendo os municípios pouca concentração de poderes em matéria de educação. Importa, por isso saber até que ponto as orientações políticas recentes são suscetíveis de permitir tal descentralização, já que aquilo que tem caracterizado a administração do sistema educativo tem sido, sobretudo, uma desconcentração de poderes da administração central e não exatamente uma descentralização (Barroso, 2018).

É, pois, num clima de intermitências que desde há muito o papel dos municípios se tem vindo a desenhar (Magalhães, 2014). Intermitências que parecem não se terem estabilizado em 1986, pois a realidade denota que o espetro dos municípios na sua intervenção em

domínio educativo segue a diferentes velocidades: das experiências piloto (que não se generalizam), ao último quadro de transferências, cuja adesão se dilata até 31 de março de 2022, assim prossegue a ação dos municípios em matéria de educação.

Referências

- Alves, J. M., Cabral, I., & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In I. Cabral & J. M. Alves (Orgs.), *Gestão escolar e melhoria das Escolas* (pp. 143-161). Fundação Manuel Leão.
- Araújo, F. M. (2021, abril 20). *Câmara do Porto recusa competências de ação social com impacto superior a seis milhões de euros por ano*. Agência Lusa. <https://observador.pt/2021/04/20/camara-do-porto-recusa-competencias-de-acao-social-com-impacto-superior-a-seis-milhoes-de-euros-por-ano/>
- Barroso, J. (2016). A Administração Local da Educação: a Descentralização à territorialização das Políticas educativas. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Processos de Descentralização em Educação* (pp. 22-36).
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Fernandes, A. (2014). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios dos portugueses. In J. Machado, J. M. Alves, A. S. Fernandes, J. Formosinho & I. Vieira (Orgs.), *Municípios, educação e desenvolvimento local* (pp. 35-61). Fundação Manuel Leão.
- Leite, J. & Machado, J. (2018). A Escola, o município e a descentralização educativa. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, M. Gonçalves & D. Fonseca (Orgs.), *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios* (pp. 261-270). Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2015). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa? In *Questões Atuais de Direito Local* (pp. 7-24).
- Lúcio, J., Freitas, O. & Ferreira, F. (2015). Associações e iniciativas de desenvolvimento local: o projeto à descoberta do mundo rural. In F. Ferreira, G. Callejas & O. Freitas (Orgs.), *Educação, desenvolvimento e ação local comunitária* (pp. 195-205). Setúbal: Instituto da Comunidades Educativas.
- Macedo, A., Fernandes, D., Teles, F., Mota L. F., Cruz, N. F., Pires, S. M. (2018). Redes de governação local: atores e interações. In A. Tavares, & L. Sousa (Coords.), *Qualidade da governação local em Portugal* (pp. 93-157). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Magalhães, J. (2014). *Do Portugal das Luzes ao Portugal Democrático. Atlas-Repertório dos Municípios na Educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Magalhães, J. (2013). Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986). Perspetiva histórica. In A. Adão & J. Magalhães (Orgs.), *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. (pp.13-54). www.ie.ul.pt
- Neto-Mendes, A. (2014). Municípios e políticas educativas locais: entre as competências prescrita pelo centro e as competências autónomas. In I Estrela, T. et al (2014). *Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento*. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Miguéns, M. (2016). Nota prévia. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Processos de Descentralização em Educação* (pp. 7-13).
- Pinhal, J. (2014). Regulação da educação: os municípios e o Estado. In J. Machado e J. Matias Alves (Coord.). *Município, Território e Educação – A administração local da educação e da formação* (pp. 8-14). Porto: Universidade Católica Editora.
- Queiroz, J. (2021, maio 5). *Câmaras gastam em educação o dobro das verbas que o Estado dá*. Jornal de Notícias.
- Relatório de Atividades Grupo de Trabalho de Acompanhamento das Transferências de Competências na Educação (2019). Comissão de Educação e Ciência.

Referências Legislativas

- Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto de 2018 (2018). Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais. Diário da República 1.ª Série, n.º 157.
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro de 2019 (2019). Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação. Diário da República 1.ª Série, n.º 21.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 15/2013, de 19 de março de 2013 (2013). Cria o Aproximar - Programa de Descentralização de Políticas Públicas. Diário da República 1.ª Série, n.º 55.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FACILITADORES NO PROCESSO DE DESBUROCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E ADMINISTRATIVA

Sérgio Ferreira

Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação
3200666@ese.ipp.pt

Resumo

Uma boa gestão e administração escolar é fundamental para o bom funcionamento das instituições educativas. A utilização das tecnologias da informação e comunicação". (TIC), nas organizações educativas, poderá permitir a desmaterialização de diversos documentos e simplificação de procedimentos administrativos. De igual modo a duplicação de tarefas pode emergir da utilização das próprias TIC, aumentando consequentemente a burocratização. No entanto, a sua utilização de uma forma assertiva poderá permitir uma agilização de processos. A implementação de bases de dados adequadas ao trabalho das escolas pode também ser um elemento potenciador nestas instituições. No sentido de ter um maior entendimento da forma como algumas organizações escolares utilizam, em seu benefício, as TIC, ao nível da operacionalização, gestão e administração escolar realizámos um estudo de caso. A recolha de dados, junto de diretores/as de diferentes escolas, com o intuito de obter informações sobre esta questão foi concretizada a partir de inquéritos por questionário na versão online Google Docs. A amostra para a realização do estudo foi constituída por catorze diretores ou elementos da direção de Agrupamentos de escolas e/ou Escolas, de diferentes capitais de distrito de Portugal continental. A recolha dos diferentes dados foi objeto de uma análise de conteúdo (Bardin, 2009). Os resultados mostram que os diretores escolares na sua totalidade consideraram as TIC relevantes no desempenho das suas funções, no entanto,

expressam a sensação de que muitas vezes essa utilização poder criar ainda maiores dificuldades na gestão escolar. No que concerne a uma maior assertividade das suas decisões é dado especial destaque ao modo como a comunicação é feita com os seus pares e os elementos que ajudam na gestão desta organização.

Palavras-chave: Administração escolar, Eficiência, Gestão Escolar, Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O tema para o nosso artigo desenvolver-se-á sobre a “Eficiência na Gestão e Administração Escolar”.

Como objeto de estudo pretendemos identificar algumas das melhores práticas no que respeita à gestão escolar e administrativa, tendo por base a utilização das tecnologias da informação como forma de simplificação de procedimentos e desburocratização, permitindo a tomada de decisões mais céleres e assertivas.

A duplicação de procedimentos e documentos obriga a um desperdício de recursos humanos e materiais que em conjugação subtraem mais tempo às tarefas de cariz eminentemente pedagógico. No nosso entender a escola assumirá de uma forma muito natural uma contínua adaptação às novas tecnologias. A escola do século XXI estará intimamente associada à tecnologia e seguirá em linha com a restante sociedade. “No mundo em que vivemos tornou-se indispensável que todos os cidadãos sejam capazes de conviver com práticas cada vez mais desmaterializadas.” (Portugal INCoDe.2030, 2017). Mais recentemente, no decorrer da pandemia, a União Europeia reforçou a importância da digitalização na sociedade atual e reconhece a sua importância no futuro próximo. “a presidente Ursula Von der Leyen sublinhou a necessidade de explorar o potencial das tecnologias digitais para a aprendizagem e o ensino e desenvolver competências digitais para todos (Comissão europeia, 2020, 1).

À semelhança da tendência que se assume, a escola como organização que é depara-se com inúmeros desafios e pode encontrar nas tecnologias da comunicação uma preciosa ajuda para cumprir o seu desígnio.

Se as diversas tarefas necessárias para a gestão de uma escola ao nível dos recursos humanos e materiais no seu dia a dia forem realizadas de uma forma mais eficiente o diretor poderá ter um papel mais presente, com decisões mais consensuais e uma melhor gestão dos conflitos.

Este estudo incidirá sobre a dinâmica existente em diversas escolas ao nível da sua gestão. Interessa-nos saber de que forma as decisões são tomadas e que mecanismos são utilizados para essas decisões, que dificuldades existem e que aspetos são passíveis de serem melhorados. Pretendemos, no decorrer do primeiro período de aulas, realizar a recolha de dados junto dos intervenientes, nomeadamente diretores de escolas. A recolha dos dados corresponde à aplicação dos inquéritos.

Enquadramento teórico

Nas escolas do século XXI, o gestor escolar tem que lidar com uma enorme quantidade de variáveis, a sociedade atual deriva de um paradigma industrial, assente num trabalho voltado para a quantificação e standardização. Ao mesmo tempo constatamos que a internet e as tecnologias da informação e comunicação têm vindo a assumir uma maior relevância potenciando o surgimento daquele que poderá ser um novo paradigma social (Coutinho & Lisboa, 2011). Os novos desafios das organizações estão no nosso entender ligados a uma readaptação do modelo anterior assente na necessária burocracia descrita por autores como o Max Weber. É sabido que o cargo de diretor é de enorme responsabilidade e requer um elevado altruísmo. Com efeito, a nossa grande preocupação e contributo vai no sentido de tentar entender de que forma poderão ser criadas condições facilitadoras para que as decisões dos diretores sejam tomadas de uma forma mais célere e assertiva. Tal objetivo, na nossa perspectiva apenas pode ser atingido se conseguirmos melhorar o tempo de resposta face às questões burocráticas e administrativas, podendo dessa forma ter um diretor que se sente mais capaz de decidir, com dados mais precisos na sua posse e com mais tempo para questões pedagógicas e sociais que são, no nosso entender, a prioridade da escola. O nosso estudo vai no sentido de tentar identificar a importância de algumas variáveis na gestão das organizações escolares, considerando a gestão do tempo, a desburocratização e a utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Gestão do tempo

A sociedade atual vive um período em que nunca na nossa história foi possível realizar um tão vasto número de tarefas, fruto

da globalização. Pela mesma razão a existência de conteúdos na internet é vasta, a oferta de bens e serviços é igualmente elevada e o tempo de deslocação é igualmente menor permitindo-nos fazer mais coisas. Tal como a nossa sociedade, a escola tem progredido no sentido de oferecer um maior número de possibilidades à sua comunidade, no entanto, o gestor escolar, assim como os restantes professores, sente uma cada vez maior solicitação de necessidades por parte dos seus alunos e encarregados de educação. A gestão do tempo assume uma maior importância para todos nós, segundo Estrada et al (2011, p. 316).

“(...) a gestão do tempo ganha, assim, crescente destaque nos dias atuais, devido à necessidade de se obter um melhor aproveitamento do tempo (eficiência)(...)”. O gestor escolar tem necessariamente que tentar dominar inúmeras variáveis no seu dia a dia, seja ao nível dos recursos humanos ou materiais, mas antes de mais deve ser capaz de gerir o seu tempo, este é um elemento singular, único e insubstituível (Estrada *et al.*, 2011). A forma como são priorizados os objetivos ou tarefas poderá permitir uma maior ou menor eficiência. O entendimento dos aspetos que serão mais relevantes no curto prazo poderá permitir uma melhor utilização do tempo disponível (Covey, 1989).

Consubstanciado esta ideia, Drucker afirma que toda atividade requer tempo para ser realizada. A gestão do tempo comporta o uso de ações planeadas na perspetiva temporal, transformando-as em tarefas e compromissos direcionados para o alcance dos objetivos e resultados esperados. (Drucker, cit. Estrada *et al.*, 2011).

Sendo em certa medida a organização um prolongamento do gestor escolar, a sua forma de atuação é deveras determinante para a consecução dos objetivos finais da organização. Covey refere a importância de três fundamentos para a gestão do tempo, uma decisão de poder firme, uma priorização das atividades e a criação de hábitos de disciplina e perseverança sobre a gestão do tempo (Covey, cit. Estrada *et al.*, 2011). A necessidade de ser proativo, sendo capaz de agir e reagir, mostrando iniciativa e fazer com que todas as ações tenham um propósito efetivamente válido pode permitir um resultado mais eficiente (Covey, cit. Estrada *et al.*, 2011). Por outro lado Tragtenberg (2018, p. 195) “A estrutura de pirâmide impõe sua ordem, a “eficiência nasce da hierarquia”, seja a pirâmide familiar, política, educacional.” Uma atuação metódica e consistente por parte do ges-

tor poderá levar igualmente a uma maior eficiência da organização escolar (Estrada *et al.*, 2011).

A eficiência está relacionada com o método de realizar a atividade, propugnando a forma de realizar a maior quantidade de coisa com o menor dispêndio de recursos possível, enquanto a eficácia diz respeito aos instrumentos utilizados pelo servidor público para executar tais atividades. Já, a efetividade afere os resultados obtidos mensurando em que medida as ações administrativas trouxeram benefícios para a população (Queiroz, cit. Cintra & Fedel, 2019, 60,61).

A forma como a organização gere o seu tempo é fundamental para que se priorizem os aspetos pedagógicos, se as restantes tarefas absorvem parte do dia do gestor então o principal desígnio desta instituição não estará a ser atingido.

Desburocratização

O surgimento de processos burocráticos veio permitiu um avanço da sociedade trazendo consigo o capitalismo, inúmeros autores contribuíram para um aprimorar de diferentes processos ao nível das organizações. Podemos referir o caso de Marx Weber ou Bourdieu entre outros. A “Burocracia administrativa entende-se como certa adesão a regras -atividades/meio-, tendo em vista fins determinados.” (Tragtenberg, 2018, 187). Os conceitos e práticas utilizados na administração pública, mais concretamente nas escolas têm na sua génese, ideais que derivam das organizações empresariais. “O sistema burocrático estrutura-se nas formas da empresa capitalista como também na área da administração pública; seu papel essencial são organização, planeamento e estímulo.” (Tragtenberg, 2018). Este é sem dúvida um caminho que tem sido traçado há já algum tempo. A “influência da burocracia weberiana na administração pública é indispensável para a sociedade atual e necessária para a ordem democrática.” (Cintra & Fedel, 2019, 59), no entanto, a verdade é que, a gestão escolar tem sentido a necessidade de criar mais, seja para responder ao nível interno ou externo da instituição escola e, à semelhança do setor empresarial, sente que os vários processos burocráticos de controlo nem sempre atingem a eficiência desejada. Ao mesmo tempo “A burocratização desenvolve a despersonalização de relações entre burocracia e público, funcionários de secretaria

escolar e o estudante.” (Tragtenberg, 2018, 188) denota-se muitas vezes uma maior rigidez ao nível da execução dos processos ao nível administrativo, falta muitas vezes uma capacidade de resposta mais célere e eventualmente mais individualizada. No nosso entender, a escola deve seguir um caminho que a faça cumprir com as diversas imposições legais que emanam da tutela, sem que, durante esse percurso todos os processos burocráticos necessários para atingir o seu fim asfixiem o trabalho pedagógico.

Apesar de sabermos que “O modelo Weberiano de gestão burocrática tem como base a eficiência, a otimização, a celeridade e a economia.” (Cintra & Fedel, 2019, 56) a forma como muita das vezes sentimos a sua operacionalização não corresponde ao inicialmente idealizado.

Todas as organizações necessitam de dinâmicas que permitam a concretização dos seus objetivos. Os processos necessários à gestão do dia a dia obrigam muita das vezes à criação de documentos complexos e ineficientes gerando ainda mais entraves ao normal funcionamento das instituições. A duplicação de tarefas e o desperdício de recursos materiais e humanos ocorre muita das vezes ao nível administrativo nas escolas, com constrangimentos em diversos níveis como é o caso da gestão de pautas, registos biográficos, registos de salas ou material, revelando uma ineficiência muita das vezes difícil de combater (Noversa, 2012). As tecnologias da informação e comunicação poderão desempenhar um papel facilitador, devemos, no entanto, ter presente que algumas das dificuldades na burocratização podem assentar, também, nas plataformas que gerem a organização. Esta preocupação é demonstrada por (Meira, 2017, vii) “(...) a informatização e desmaterialização de procedimentos organizacionais deveria conduzir a uma desburocratização, no entanto o que é sentido é muitas vezes a radicalização de processos ainda mais burocráticos.” De igual modo Cintra e Fedel (2019, p. 63) concorda que “A burocratização excessiva e desnecessária não apenas torna ineficiente os atos e procedimentos administrativos como também priva o cidadão do efetivo exercício de seus bens e direitos juridicamente tutelados”. A escola como organização à semelhança dos restantes organismos públicos e privados deverá permitir que todos os que nela coabitam possam tirar o máximo partido da organização. No nosso entender a gestão escolar tem aqui um papel determinante na decisão estratégica a tomar, estamos, no entanto, cientes que dependerá sempre das limitações impostas pela tutela e a realidade própria de cada escola. “Diante da evolução tecnológica, desburocratizar é um movimento que não se encerra (...)” (Cintra & Fedel, 2019, 65).

A desburocratização tende a simplificar os diversos procedimentos necessariamente impostos para o cumprimento dos objetivos definidos para a organização.

Recursos informáticos e utilização das tecnologias da informação

No caso das tecnologias da informação e comunicação as organizações escolares têm se debatido nos últimos anos com dificuldades no apetrechamento ao nível tecnológico. Foi em 2007 que o Instituto Nacional de Estatística concluiu um retrato da sociedade da comunicação em Portugal, com a recolha de dados de todos os setores da sociedade e previa-se uma capacitação tecnológica decorrente da aprovação do Plano Tecnológico na Resolução do Conselho de Ministros, n.º 190/2005, da qual se viria a considerar a Educação como um dos eixos estratégicos para o país. No seguimento desse período alguns programas foram sendo criados, possivelmente um dos mais emblemático terá sido o do e-escolas. Passados 13 anos e no decorrer da pandemia de Covid-19 o governo em funções, presidido por António Costa lança um “Programa de Estabilização Económica e Social” dentro do qual pretende privilegiar aquilo a que se designa a “Universalização da Escola Digital” enquadrado no (Programa de Estabilização Económica e Social, 2019, 51) e no qual pretende permitir o acesso às classes mais desfavorecidas de meios tecnológicos, assim como desenvolver um programa de capacitação digital dos docentes e incrementar a desmaterialização de manuais escolares e a produção de novos recursos digitais. Tendo em conta esta emergente digitalização, é de todo imperativa a alocação de recursos digitais não apenas dentro da sala de aula, mas também em toda a organização escolar. O gestor escolar terá à semelhança dos seus pares que dominar as tecnologias da informação e comunicação. Diversos autores destacam já a importância destas tecnologias da informação e comunicação. A sociedade atual poderá estar perante uma revolução digital. “A tecnologia é um excelente instrumento para a construção de uma comunidade de aprendizagem personalizada.” (Calvo, 2016,122). Na sua obra Alfredo Calvo, compila uma série de vivências em diferentes escolas do mundo, destacando acima de tudo a inovação das práticas pedagógicas, tal linha deve também começar nos órgãos de gestão e permitir que seja transmitida à restante estrutura organizativa. Nas nossas escolas a necessidade de adaptação

obriga a que os diversos atores da organização caminhem em direção a uma aquisição de competências digitais, estas “envolvem a adesão e a utilização confiante, crítica e responsável de tecnologias digitais na aprendizagem, no trabalho e na participação na sociedade.” (Jornal Oficial da União Europeia, 2018, C189/9).

A integração das tecnologias da informação e comunicação nas escolas tem assumido uma importância elevada na modernização das nossas escolas (Piedade & Pedro, 2014) pelo que é determinante que os líderes educativos promovam e utilizem as tecnologias da informação e comunicação disponíveis, colocando-as ao seu serviço. O relatório europeu sobre a educação digital nas escolas, refere que “Embora o papel dos diretores escolares seja crucial para a promoção da educação digital na escola, a formação deste pessoal é mencionada com menor frequência(...)” (Eurydice, 2019,18) o que remete para a importância do nosso estudo, na forma como este elemento se insere na organização educativa e tende a desempenhar as suas funções.

Apesar da importância reconhecida pela literatura de referência aos diretores escolares no processo de integração das tecnologias nas escolas, os vários programas de estímulo à modernização em contexto escolar definidos a nível nacional têm vindo a não contemplar ações concretas dirigidas a diretores escolares.(Piedade & Pedro, 2014, 114).

A verdade é que a internet e as tecnologias da informação e comunicação fazem hoje em dia parte das nossas rotinas, no entanto, deparamo-nos ainda com um atraso significativo face aos restantes membros da União Europeia, alguns dados (Pordata, 2020, 83) referem que Portugal é o vigésimo quinto país numa Europa a vinte e sete em que apenas (81%) de agregados domésticos possuem ligação à internet. Cintra e Fedel (2019, p. 66) defende que “É tempo de as empresas públicas entrarem na era digital e disponibilizarem soluções rápidas e eficientes”. A escola e o gestor escolar, deverá na nossa opinião, tirar partido de todo o potencial da digitalização e das tecnologias da informação e comunicação colocando-as ao serviço de toda a sua comunidade.

Metodologia

O estudo de caso em termos de método, incidiu sobre a utilização de métodos qualitativos e quantitativos. O artigo foi realizado procurando obter um número variado de dados ao nível quantitativo

e qualitativo, abrangendo com diferentes perspetivas do problema em estudo e simultaneamente identificando possíveis soluções.

A amostra para a realização do estudo foi constituída por catorze diretores ou elementos da direção de Agrupamento de escola e/ou Escola, de diferentes capitais de distrito de Portugal continental.

Do ponto de vista da recolha de informação utilizamos o inquérito por questionário na versão online Google Docs que permitiu ter um melhor entendimento da realidade existente nesse momento em determinadas escolas do nosso país, no que respeita à aplicação de metodologias eficientes na gestão escolar, quer seja pela utilização das tecnologias da informação e comunicação, pela desburocratização, e/ou outras formas de atuação.

A interpretação dos diferentes dados recebidos foi objeto de uma análise de conteúdo sobre a forma como o gestor atua no exercício das suas funções, tentando identificar as suas dificuldades e formas de atuação na solução de problemas, correlacionando a sua prática com a utilização das tecnologias da informação e comunicação procurando saber se lhes permitem desburocratizar e facilitar o processo de decisão e execução, tornando-o mais eficiente.

Apresentação e discussão de resultados

Caracterização da amostra

O gráfico 1 apresenta a distribuição dos diretores de agrupamento de escolas por distrito em Portugal continental que fizeram parte do nosso estudo. A nossa amostra foi realizada com base na resposta de 14 inquiridos que se encontram a exercer funções de direção.



Gráfico 1 – Distribuição dos diretores por distrito

Podemos verificar uma participação equilibrada de diferentes zonas do país por parte dos diretores de agrupamentos de escola. O gráfico 2 apresenta a distribuição dos diretores de agrupamento de escolas da amostra por sexo.

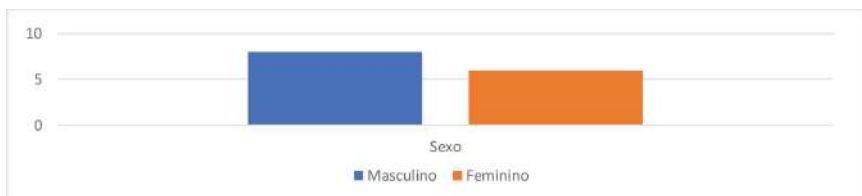


Gráfico 2 – Distribuição dos diretores por sexo

O gráfico 3 apresenta a faixa etária dos diretores de agrupamento de escolas por distrito em Portugal continental.



Gráfico 3 – Distribuição dos diretores por faixa etária

O gráfico 4 apresenta qual o período de tempo em que os diretores de agrupamento de escolas exercem o cargo.

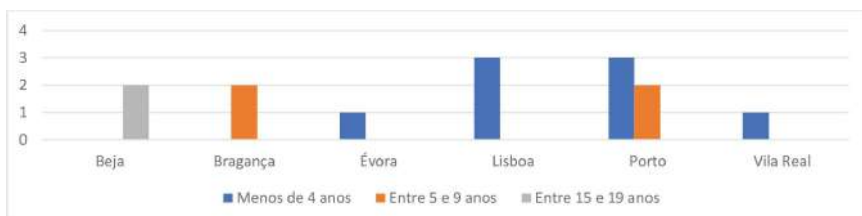


Gráfico 4 – Tempo no exercício do cargo

O gráfico 5 apresenta o grupo disciplinar a que os diretores de agrupamento de escolas por distrito em Portugal continental pertencem.



Gráfico 5 – Distribuição por grupo disciplinar

No gráfico 5 podemos constatar uma maior predominância de diretores com proveniência da disciplina de Biologia e Geologia.

Dificuldades na gestão escolar

Quando colocada a questão, se as tarefas de gestão escolar têm vindo a aumentar,

absorvendo-lhe mais tempo do seu dia a dia, 100% dos inquiridos afirmam que sim. A análise do gráfico permite verificar que os diretores despendem mais tempo na operacionalização dos procedimentos (30%) e em reuniões (28%) sendo que, a consulta de legislação é a tarefa que menor tempo despende (11%).

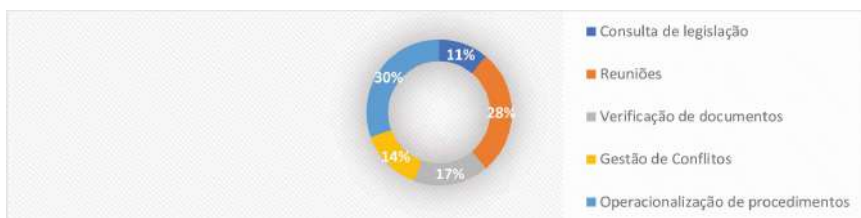


Gráfico 6 – Tarefas com maior tempo despendido

No que concerne à forma de atuação em diversas práticas o nosso estudo recolheu alguns dados, no que respeita à forma como os procedimentos em gestão escolar ocorrem tal é espelhado no gráfico 7.



Gráfico 7 – Dificuldades na realização das Tarefas

Os inquiridos, quando questionados tendo em conta a sua experiência, se sentiam que as tarefas burocráticas têm aumentado, responderam maioritariamente que sim (92,9%). No que respeita à existência de duplicação de trabalho/documentos no seu agrupamento/escola 78,6% responderam afirmativamente. Já quando questionados sobre se o trabalho desenvolvido poderia ser realizado de modo mais célere, 57,1% inquiridos afirmaram que sim.

No que respeita à utilização das tecnologias da informação e comunicação 85,7% dos inquiridos concordaram que, a utilização das tecnologias da informação e comunicação pode favorecer a desburocratização de procedimentos ao nível da gestão escolar. Verifica-se uma anuência no que diz respeito à utilização das tecnologias da informação e comunicação, no entanto, vários diretores sublinham que as mesmas podem dificultar ainda mais o trabalho.

Práticas utilizadas na gestão escolar procurando a eficiência

Quando questionados sobre quais os procedimentos criados no seu agrupamento/escola que mais potenciam o seu trabalho e da sua equipa na gestão escolar os inquiridos, constatamos que, o uso da tecnologia está presente, no entanto é colocado bastante ênfase sobre a forma como é feita a comunicação e gestão de todos elementos da organização.

No que respeita ao uso de software/base de dados específico para a prática administrativa e pedagógica 78,6% afirmaram fazer utilização do mesmo contrariando os 21,4%, sendo que os diretores identificaram qual o software/base de dados que considera mais relevante e utilizam.



Gráfico 8 – Utilização das plataformas

A utilização das plataformas digitais em meio escolar é hoje em dia bastante normal, no nosso estudo tentamos entender qual a utilização das mesmas, em diferentes agrupamentos de escolas.

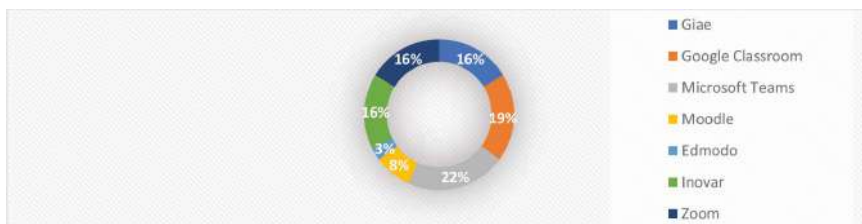


Gráfico 9 – Utilização das plataformas

Podemos apurar que as plataformas com maior utilização por parte dos agrupamentos de escolas estudados são, a Microsoft Teams (22%) e a Google Classroom (19%). De destacar ainda que alguns agrupamentos fazem utilização simultânea de 2, 3 ou mais plataformas.

A valorização da cultura digital e o uso das tecnologias da informação e comunicação para as diferentes tarefas de gestão e comunicação no agrupamento/escola foi outro dos pontos questionado juntos dos inquiridos tentando ainda saber se lhes permitem agilizar os processos e tomadas de decisões, 85,7% considera que sim. Constatamos ainda que 85,7% dos agrupamentos possuem um gestor informático que colabora com os professores de tecnologias da informação e comunicação. O gráfico 10 ilustra qual a importância dada à cultura digital e a forma como pode contribuir para o funcionamento da organização no entender dos inquiridos.



Gráfico 10 – Cultura digital e seu entendimento

Questionados sobre a importância como as ações e procedimentos são empregues no sentido de reduzir a duplicação de tarefas e a burocracia, os inquiridos referiram algumas das práticas que são para eles mais eficientes. Podemos verificar que as estratégias são bastante diversificadas no sentido de uma maior eficiência, no momento da gestão. Parece sobressair como medida mais proeminente uma utilização mais partilhada e uniforme de documentos e plataformas.

No nosso estudo, os inquiridos manifestaram-se tendo em conta as suas experiências. Tomamos em conta que, para implementar uma melhoria dos processos de decisão e operacionalização nas tarefas diárias de toda a equipa de gestão escolar, foram sugeridas, várias possibilidades. Nesta questão os inquiridos fazem alusão à utilização de base de dados, melhor organização e comunicação entre os vários elementos da sua estrutura organizativa.

Considerações finais

Como considerações finais do nosso estudo podemos verificar que perante os dados recolhidos conseguimos obter um maior conhecimento de algumas dinâmicas existentes nas organizações escolares. Foi possível entender que em todas as organizações a implementação das tecnologias da informação e comunicação é algo desejável, de igual modo a forma como a mesma tem sido aplicada é variável. Podemos ainda constatar que a receptividade pela sua utilização e a importância dada à mesma por todos os diretores escolares é grande.

No que concerne à utilização das tecnologias da informação e comunicação como veículo facilitador para uma maior eficiência em termos da gestão escolar, o nosso estudo denota que a utilização de meios tecnológicos tem um potencial enorme o qual é manifestamente compreendido por todos os diretores, no entanto, aparentam existir alguns entraves para que se possa caminhar para uma maior desburocratização e uma consequente eficiência do trabalho a partir dos meios tecnológicos.

Na utilização das tecnologias da informação e comunicação, podemos identificar como aspetos limitadores, a utilização de diversas plataformas de forma simultânea, e duplicação de procedimentos. Por outro lado, como aspetos positivos, a desmaterialização, rapidez de comunicação e decisão são fatores que a tecnologia pode potenciar. Verificamos, no entanto, que a tecnologia por si só não é um fator determinante na consecução de uma gestão escolar mais eficiente. Os diversos diretores inquiridos debatem-se com diversos procedimentos, ações de modo a fazer uma gestão mais profícua, tendo em conta as condições humanas e materiais disponíveis. Será no nosso entender necessária em primeiro lugar, uma definição prévia de todos os objetivos da organização envolvendo todos os intervenientes e procurando sustentar a operacionalização através de uma base tecnológica.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70
- Calvo, A. H. (2016). *Viagem à Escola do Século XXI: Assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. Fundação Telefônica Vivo. <http://fundacaotelefonica.org.br/download.php?dir=pdfs&file=04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>
- Cintra, C. C. S., & Fedel, I. R. (2019). Desburocratização: impactos na informatização e celeridade do serviço público. *Revista de Direito Administrativo e Gestão Pública*. v. 5 , n. 2 p. 55-75 Jul/Dez. 2019
- Comissão europeia. (2020). *COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0022>
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5–22.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 Habits Of Highly Effective People*. Simon & Schuster, Nova York. [Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes [recurso eletrônico] / Stephen R. Covey ; tradução Alberto Cabral Fusaro ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Best Seller, 2014. recurso digital].
- CM (2005). Resolução do Conselho de Ministros, no 190/2005, 16 de dezembro. Diário da República (cria o Plano Tecnológico).
- eficiência | Definição ou significado de eficiência no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. (n.d.). In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]*. Porto: Porto Editora. Porto Editora. Retrieved January 10, 2021, from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/eficiencia>
- Estrada, R. J. S., Flores, G. T., & Schimith, C. D. (2011). Gestão do Tempo Como Apoio ao Planejamento Estratégico Pessoal. *Revista de Administração da UFSM*, 4(2), 315-332.
- Eurydice. (2019). *A Educação Digital nas Escolas da Europa*. <https://doi.org/10.2797/393325>
- Instituto Nacional de Estatística. (2007). *Sociedade da Informação em Portugal : 2007*. 36. <https://www.ine.pt/xurl/pub/>
- Jornal Oficial da União Europeia. (2018). *Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida Texto relevante para efeitos do EEE*.
- Noversa, C. M. L. F. (2012). *Especificação de um Modelo de Desburocratização no Ensino : Estudo de Caso*
- Meira, M. (2017) . A Burocracia Electrónica: Um Estudo sobre as Plataformas Electrónicas na Administração Escolar
- Pordata. (2020). *Retrato de Portugal na Europa PORDATA (1ª Edição)*. <https://www.pordata.pt/Retratos/2020/Retrato+de+Portugal+na+Europa-87>

Portugal INCoDe.2030. (n.d.). Portugal INCoDe.2030 Iniciativa. Retrieved November 22, 2020, from www.incode2030.gov.pt

Programa de Estabilização Económica e Social. (2019). In *República Portuguesa - XXII Governo*.

Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educacao e Sociedade*, 39(142), 183–202. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196>

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR. O CASO DE UMA ESCOLA DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Sofia Silva

Universidade da Madeira

sofia.silva@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0002-4649-307X>

Nuno Fraga

Universidade da Madeira

nfraga@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0002-3382-6357>

Resumo

Nos últimos anos, Portugal implementou medidas em torno da autonomia e flexibilidade curricular que retomam as dimensões de desenvolvimento e gestão do currículo iniciadas nos anos 90. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória estabelece a matriz de princípios, os valores e as áreas de competências a que deve obedecer o currículo. Este documento constitui um referencial para as decisões de cariz educativo e pedagógico, no que se refere ao desenvolvimento curricular, planeamento e avaliação das aprendizagens.

Em consonância com o Perfil dos Alunos, o Ministério da Educação aprovou, no ano letivo 2017/2018, um projeto piloto em regime de experiência pedagógica - o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular - que foi desenvolvido por 223 agrupamentos escolares e escolas públicas e privadas.

Um ano mais tarde, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens e conferiu às escolas a possibilidade de gerir o currículo, partindo de matrizes curriculares-base.

A investigação que estamos a realizar assume-se como um estudo de caso único de abordagem qualitativa e tem como objetivo geral compreender os processos de apropriação da autonomia e flexibilidade curricular por parte de uma escola da Região Autónoma da Madeira. Trata-se de um estudo longitudinal que remonta ao ano letivo 2017/2018 e incide, em 2020/2021, nas turmas do 9.º ano de escolaridade.

Face ao problema de investigação - *como é que a escola se apropria da autonomia e flexibilidade curricular?* definimos como objetivos:

i. Descrever as mudanças operadas no funcionamento da escola no âmbito do disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018.

ii. Caracterizar as decisões curriculares estruturantes da escola no desenvolvimento do Perfil dos Alunos.

iii. Enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída.

Utilizam-se como técnicas de recolha de dados, a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e os inquéritos por questionário, e como técnicas de análise e tratamento dos dados, a análise de conteúdo e a triangulação.

O presente texto pretende expor os principais pilares teóricos e metodológicos da investigação em curso, desvelando alguns dos resultados provisórios alcançados.

Palavras-chave: autonomia e flexibilidade curricular; perfil dos alunos; gestão flexível do currículo; estudo de caso.

Introdução

Nos últimos anos, implementaram-se em Portugal medidas em torno da autonomia e flexibilidade curricular (AFC), que retomam as dimensões de desenvolvimento e gestão do currículo iniciadas nos anos 90.

Cerca de três anos volvidos após a publicação do Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a investigação nesta área é premente, na medida em que se revisita na agenda educativa portuguesa a importância da gestão flexível do currículo, retomando-se a dualidade entre um currículo nuclear prescrito a nível central e o reconhecimento efetivo de um outro nível de decisão curricular centrado na escola, que permite operacionalizá-lo de forma contextualizada (Roldão & Almeida, 2018).

A investigação que estamos a desenvolver surge no âmbito do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, promovido

pela Universidade da Madeira. A problemática que decidimos investigar - *como é que a escola se apropria da autonomia e flexibilidade curricular?* - assume como objetivo geral compreender os processos de apropriação da AFC por parte de uma escola da Região Autónoma da Madeira (RAM).

A transnacionalização das políticas de educação

A globalização exerce os seus efeitos na educação através de uma Agenda Globalmente Estruturada da Educação (Dale, 2004), visível pela primazia de forças supranacionais que exercem um papel crucial sobre os sistemas educativos nacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As políticas educativas nacionais são moldadas transnacionalmente, através do impacto e da influência externa destes organismos, que condicionam as estratégias, processos e práticas dos diferentes países (Fraga, 2020; Teodoro, 2020). Os estudos e recomendações das principais entidades internacionais assumem uma grande pressão na definição das políticas educativas locais, especialmente no caso de países semiperiféricos, como é o caso de Portugal (Fernandes, 2011; Rizvi & Lingard, 2012; Teodoro, 2012).

Os cenários internacionais e nacionais de construção da política educativa tendem à assunção de políticas híbridas de educação que, segundo Lima e Sá (2017), oferecem um “pacote de soluções padronizadas” (p. 8) para os problemas que afetam os sistemas educativos dos diferentes países.

Esta agenda caracteriza-se por ser simultaneamente global e local, pois orienta os diversos países a atender à conjuntura transnacional em que estão inseridos, num mundo cada vez mais globalizado e competitivo (Fernandes, 2011), mas também exige que não se descure a realidade local e as suas especificidades sociais e culturais. Este facto tem originado inúmeros desafios para os diversos países, cujas políticas e reformas educativas têm oscilado ora entre um cariz mais centralizado, na tentativa de balizar e fazer aplicar estas diretrizes, ora descentralizado, dotando de autonomia e espaços de decisão as escolas e os atores locais (Fernandes, 2011). A este respeito, Barroso (2017) alerta para a existência de uma aparente “convergência transnacional” (p. 26) em diferentes países da OCDE, acerca das

vantagens da descentralização e da autonomia no funcionamento do serviço público de educação.

Inspirada pelo contexto internacional, a política educativa portuguesa assenta num quadro jurídico-normativo que reforça o poder de decisão das escolas e promove a autonomia curricular e pedagógica.

Da centralização ao discurso da autonomia

O estudo das políticas de educação está sujeito a dois planos de análise: o das intenções declaradas em normativos legais, documentos oficiais e/ou discursos políticos e o das decisões / práticas, isto é, aquilo que realmente se faz (D'Hainaut, 1980).

Ao nível das intenções declaradas em termos jurídico-normativos, o quadro de autonomia, administração e gestão das escolas está legalmente instituído em Portugal, através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a nível nacional e do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, no caso da Região Autónoma da Madeira.

Com a publicação destes normativos legais, instituiu-se a transferência de poder do órgão central - Ministério da Educação - para as escolas, no intuito de que estas se transformassem em palcos de decisões contextualizadas. Não obstante, esta autonomia resulta da confluência de lógicas e interesses distintos, pelo que é sempre relativa e condicionada pelos poderes da Tutela, ou seja, exerce-se num contexto de interdependência, não devendo confundir-se com independência. A este tipo de autonomia, Barroso (1996) designou de “autonomia decretada”.

A política educativa plasmada nos documentos normativos em Portugal remete para a valorização e centralidade da escola, dos professores e dos alunos, enquanto ponto de partida para uma gestão flexível e contextualizada do currículo. Exige-se maior autonomia para a escola que substancie a potencialidade do território enquanto espaço educador e vislumbre nos seus profissionais de educação agentes de uma outra escola possível, mais democrática e inclusiva (Fraga, 2019).

É com base nesta complexa e hierarquizada relação entre o Ministério da Educação e as escolas que se anseia por práticas autonómicas, participativas e democráticas.

Nesta linha de pensamento, Barroso (1996) introduz o conceito de “autonomia construída”, defendendo que a autonomia não se decreta, constrói-se, pelo que mais importante do que regulamentar a autonomia, é criar as condições para que ela seja “construída” em cada escola. Apenas devolvendo protagonismo aos atores locais será possível contrariar as lógicas racionalizadoras-centralizadoras e impulsionar a legitimidade de políticas junto das atuais periferias escolares.

A escola, enquanto organização complexa (Lima, 2008), deve ser o centro das políticas educativas e construir a sua identidade organizacional e a sua autonomia a partir da comunidade onde está inserida, dos seus problemas e potencialidades. No quadro do seu projeto educativo, a escola deve assumir decisões nos domínios organizacional, pedagógico, curricular, administrativo e financeiro.

A agenda da política educativa em Portugal

Encaremos o currículo como o corpo de aprendizagens que socialmente se reconhecem como necessários num dado tempo e contexto (Roldão, 2009), ou seja, uma construção social (Goodson, 2001) que não é neutra (Apple, 2006). Este reconhecimento social da necessidade de transmitir um conjunto de saberes de forma sistemática (Roldão & Almeida, 2018) transforma o currículo no núcleo central da existência da escola.

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Em Portugal, o Ministério da Educação criou um documento de referência - o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (figura 1), adiante designado por Perfil dos Alunos (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), que estabelece a matriz a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Este documento constitui-se como um referencial para todas as decisões de cariz educativo e uma orientação comum para as escolas e as ofertas educativas que proporcionam, no âmbito da escolaridade obrigatória.

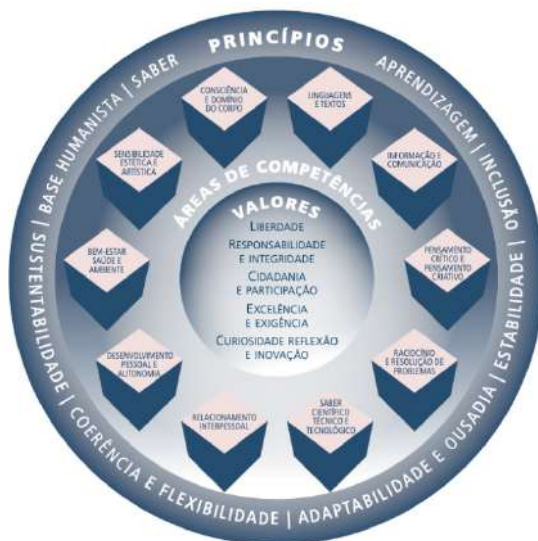


Figura 1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Fonte: Ministério da Educação (2017, p. 12)

Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Em consonância com o Perfil dos Alunos, foi criado em 2017, um projeto piloto, em regime de experiência pedagógica, designado por Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), que decorreu no ano letivo 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). A nível nacional, o PAFC foi desenvolvido por 223 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas da rede pública e privada. No total, integraram este projeto 2278 turmas do ensino básico e secundário, num total de 46910 alunos e 6832 professores envolvidos.

Enquadramento jurídico-normativo

Em 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que confere às escolas a possibilidade de “gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos (...)” (artigo 3.º).

É conferida à escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular até ao limite de 25% da carga horária semanal e da carga horária total das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação (artigo 12.º, ponto 1), bem como de encontrar as opções curriculares mais adequadas ao Projeto Educativo de Escola, aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Estamos perante “dois grandes níveis de decisão curricular”: o “nível central que estabelece o *core curriculum*”, e “o nível de decisão contextual”, que permite às escolas, no âmbito da sua autonomia, a “operacionalização e a gestão contextualizada do currículo” (Pacheco et al., 2018, p. 97). Ao nível do discurso normativo, é finalmente reconhecida às escolas a autonomia de romper com o caráter único do currículo prescrito nacionalmente, metaforicamente designado por Formosinho (2007) de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”.

Roldão e Almeida (2018) designam esta dualidade - a existência de um tronco curricular comum, designado de currículo nacional, versus a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas, através dos Projetos Curriculares de Escola e Projetos Curriculares de Turma, em articulação com o emanado no Projeto Educativo de Escola - de “binómio curricular” (figura 2).

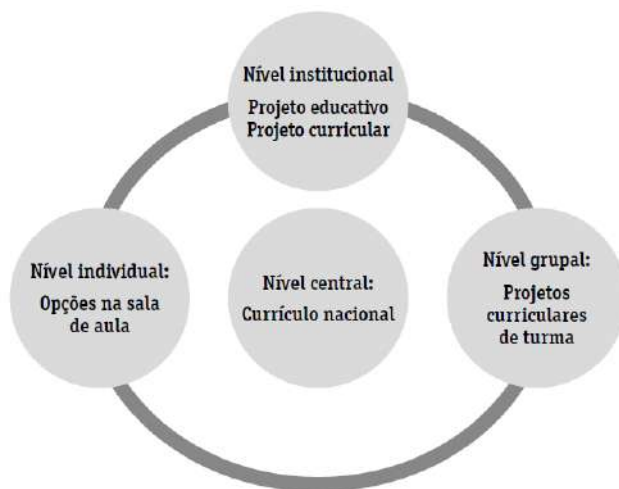


Figura 2. Articulação entre níveis de decisão curricular
Fonte: Roldão e Almeida (2018, p. 20)

Leite (2006) defende o conceito de “escola curricularmente inteligente”, ou seja, a escola deve tomar decisões curriculares, deixando

os professores de ser encarados apenas como meros executores do currículo, mas detentores de autonomia pedagógica e curricular para recontextualizar localmente o currículo.

De forma a cumprir o desiderato de que o currículo esteja ao acesso de todos os alunos, o Decreto-Lei n.º 55/2018 é acompanhado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e apresenta uma mudança de paradigma, através da aposta numa escola para todos.

Perante este cenário de educação inclusiva, o “binómio curricular” e a extensão dos documentos curriculares, houve a necessidade de definir as aprendizagens essenciais que devem constar no “core curriculum” (Roldão & Almeida, 2018). As Aprendizagens Essenciais identificam o currículo essencial para cada uma das disciplinas/áreas disciplinares que compõem as matrizes curriculares dos diferentes anos de escolaridade, na tentativa de reduzir conteúdos e de estabelecer relações entre as aprendizagens curriculares e o Perfil dos Alunos (Costa, 2019).

No caso da RAM, e no intuito de reforçar a autonomia pedagógica e organizacional conquistada pelos estabelecimentos de educação e ensino, foi publicado o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (no qual foram adaptados os regimes constantes dos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho). Esta adaptação surge com o propósito de adequar os conhecimentos e as competências dos alunos às realidades, vivências e necessidades dos contextos regional e local (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) constitui, igualmente, um documento de referência, em articulação com o Perfil dos Alunos, com as Aprendizagens Essenciais e com a reintrodução da componente de Cidadania e Desenvolvimento no currículo, que era até então opcional. Esta estratégia enuncia as áreas a trabalhar na formação dos cidadãos, reforçando o papel da cidadania na educação. As escolas possuem plena liberdade para organizar esta área curricular, integrando com outras áreas do currículo (Costa, 2019).

Em 2019, foi publicada a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que atendendo ao disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, consagra a possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios. (Preâmbulo da Portaria n.º 181/2019). É ainda

atribuída às escolas a possibilidade de adotarem regras próprias na organização do ano escolar (artigo 4.º, ponto 5)

As opções curriculares e as medidas de natureza pedagógica, didática e organizacional adotadas pelas escolas devem contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes definidas nas áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Todas estas medidas apontam no sentido de as escolas adotarem estratégias promotoras do sucesso educativo de todos os alunos e em ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular e organizacional, através da articulação disciplinar, do trabalho interdisciplinar e de interligação com a comunidade.

Metodologia

Este estudo assume-se de natureza qualitativa, assente numa abordagem descritiva e interpretativa, centrado em um estudo de caso único (Afonso, 2005; Flick, 2009; Fortin, 2009; Lessard-Hébert et al., 2008; Sousa, 2005; Stake, 2007; Yin, 2005).

Numa abordagem sistémica, o estudo de caso é realizado com um dos propósitos básicos: explorar, descrever e explicar um fenómeno, tendo como objetivo compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, ou seja, trata-se de “estudar o que é particular, único e específico” (Afonso, 2005, p. 70).

Face ao problema de investigação que nos propomos estudar definimos os objetivos específicos, dos quais destacamos os seguintes:

- i. Descrever as mudanças operadas no funcionamento da escola no âmbito do disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018.
- ii. Caracterizar as decisões curriculares estruturantes da escola no desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- iii. Enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída.

Delimitação do campo de estudo

Atendendo ao tema da investigação, definimos como campo de estudo uma das dez escolas da Região Autónoma da Madeira envolvidas no PAFC.

A escola entrou no projeto com todas as turmas de 5.º ano de escolaridade, envolvendo um total de 181 alunos e 41 professores. No ano letivo 2020/2021, a AFC está a ser implementada por todas as turmas de todos os anos de escolaridade, desde o 5.º ao 12.º ano.

Esta investigação centra-se em todas as turmas do 9.º ano de escolaridade e foi realizada nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, estando a investigadora em fase de análise, triangulação e discussão dos dados.

Técnicas de recolha, análise e interpretação dos dados

De forma a concretizar os objetivos do estudo, conjugaram-se técnicas qualitativas e quantitativas, nomeadamente a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o inquérito por questionário (Afonso, 2005; Bardin, 1995; Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009; Fortin, 2009; Lessard-Hébert et al, 2008; Sousa, 2005; Stake, 2007; Yin, 2005).

A análise documental incidiu nos normativos legais que enquadram a problemática da AFC, nos documentos orientadores da política educativa e nos instrumentos de gestão da escola.

Foram também realizadas catorze entrevistas semiestruturadas, designadamente ao/aos: Presidente do Conselho Executivo; Presidente do Conselho Pedagógico; Presidente do Conselho da Comunidade Educativa; 8 Diretores de Turma do 9.º ano; 5 alunos Delegados de Turma do 9.º ano (*focus group*); 1 Representante dos Encarregados de Educação e 1 Representante da Direção Regional de Educação.

Foi ainda aplicado um inquérito por questionário aos professores que lecionam o 9.º ano de escolaridade no ano letivo 2020/2021, tendo-se obtido uma taxa de resposta de 36% do universo total.

As técnicas de análise e interpretação de dados utilizadas foram a análise de conteúdo (Bardin, 1995; Sousa, 2005) e a triangulação dos dados (Fortin, 2009; Sousa, 2005).

Apresentação e Discussão dos Resultados

Através do tratamento dos dados efetuado até ao momento é possível avançar com alguns resultados provisórios. Estes resultados foram agrupados em quatro categorias distintas: escola; professores; ensino/aprendizagem e opções curriculares.

No que diz respeito à **escola**, conclui-se que esta é uma escola para todos os alunos, sendo uma escola de referência para alunos com perturbações do espectro do autismo, que aposta no ensino profissional e em cursos de educação e formação. Esta aposta na educação inclusiva cumpre com o disposto no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, que enfatiza a importância de “dotar todos os alunos e os cidadãos de competências e qualificações que facilitem a sua inclusão no sistema de educação e formação, no mercado de trabalho, em quadros familiares enriquecedores, nas diversas comunidades de pertença (...)” (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M).

Fruto da participação do PAFC e posterior publicação do currículo dos ensinos básico e secundário, verificaram-se mudanças ao nível da gestão curricular e pedagógica, denotando-se uma maior responsabilização da escola neste sentido. Houve também a necessidade de se adequar os instrumentos de gestão estratégica da escola a estas novas dinâmicas. Procederam-se a alteração nos horários (a componente curricular de todas as turmas passou a ser lecionada no turno da manhã) e reduziu-se o número de alunos por turma. Estas medidas adotadas pela escola viabilizaram uma “gestão curricular contextualizada”, assente na multidisciplinaridade e em metodologias que incidiram na aprendizagem e na avaliação, bem como em “dinâmicas pedagógicas” baseadas na colaboração entre os docentes (artigo 5.º, ponto 2 da Portaria n.º 181/2019).

Na sequência da pandemia COVID-19, é ainda de salientar enormes constrangimentos (essencialmente tecnológicos, pedagógicos e sociais) que estão a dificultar a implementação da AFC.

Ao nível dos **professores**, salientou-se, numa fase inicial, uma resistência à mudança e a necessidade de atribuir créditos no horário semanal para os professores reunirem e planificarem em conjunto. A formação contínua foi considerada essencial como apoio permanente à reconstrução das práticas docentes. Como pontos positivos, destacam-se a valorização da cooperação docente, a aprendizagem entre pares através da entreaajuda, partilha de novas metodologias e planificação e reflexão conjuntas (Roldão & Almeida, 2018). Exigiu-se uma “metamorfose nos modos de pensar, planear, agir e interagir” por parte dos professores (Alves, 2017, p. 11).

É imprescindível admitir que o ato de ensinar implica tomar decisões e assumir responsabilidades que não são apenas de caráter técnico. Os professores devem ser encarados como decisores cuja ação exige um considerável grau de autonomia sobre os objetivos, o

currículo, os métodos pedagógicos e a avaliação das aprendizagens. A autoridade destes profissionais exige margens de liberdade e capacidade para decidir autonomamente de forma a contribuir para a autonomia dos educandos (Lima, 2006).

Em termos do processo de **ensino/aprendizagem**, houve a necessidade de dotar a escola de recursos materiais e tecnológicos de apoio à aprendizagem. Os alunos revelaram um aumento da autonomia e responsabilização no seu processo de aprendizagem.

Os critérios de avaliação dos alunos foram alvo de uma reformulação profunda, no sentido de desvelar a importância da avaliação formativa e de reduzir o peso da avaliação do domínio cognitivo. No entanto, os docentes apontaram existir alguma incoerência entre os diversos documentos em vigor (Aprendizagens Essenciais, Metas Curriculares, Programas e Perfil dos Alunos).

Os participantes no estudo afirmaram ainda que a avaliação externa imposta pelo Ministério da Educação não é congruente com os princípios curriculares e pedagógicos da AFC, sendo esta a área que carece de maior reformulação.

Quanto às **opções curriculares**, destacam-se a combinação parcial de disciplinas (ex: Ciências e Físico-Química), a alternância de períodos de funcionamento por disciplinas (ex: Inglês e Francês), a integração de projetos no horário semanal dos alunos de forma rotativa (ex: Apoio ao Português), o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso ao desdobramento de turmas e a articulação do Perfil dos Alunos com as Aprendizagens Essenciais das diversas disciplinas.

Não obstante as sucessivas recomendações e referências nos programas curriculares e nos diversos documentos de política educativa, a escola pública portuguesa tem resistido, ao longo dos tempos, a uma articulação curricular (Roldão, 2009), sendo que persistem inúmeras fragilidades no currículo, que se encontra desfasado dos tempos atuais. Os currículos escolares continuam a ser enciclopédicos e a privilegiar a fragmentação dos saberes académicos e uma organização focada nas disciplinas, com uma docência fortemente disciplinar (Leite, 2012).

Conclusões

Em termos gerais, conclui-se que a AFC originou na escola em estudo práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que, numa

perspetiva interdisciplinar do conhecimento, privilegiam a articulação curricular e a corresponsabilização dos professores e dos alunos no processo educativo. Os alunos são encarados como o centro do processo de aprendizagem, apostando-se na realização de aprendizagens significativas e no desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes previstas no Perfil dos Alunos e que os capacite a superar os desafios do século XXI. Ainda assim, importa salientar que, no momento atual, o trabalho em torno da AFC sofreu alguns retrocessos, dados os inúmeros constrangimentos causados pela pandemia COVID-19.

As limitações desta investigação prendem-se com o facto de o método do estudo de caso apresentar algumas fragilidades ao nível da validade dos resultados alcançados, nomeadamente por não permitir generalizações (Oliveira & Ferreira, 2014; Yin, 2005). Não obstante, neste estudo recorre-se a uma abordagem predominantemente descritiva, interpretativa e hermenêutica, não havendo qualquer intenção de generalização ou de extrapolação para outros contextos.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições ASA.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo* (3.ª ed.). Artmed.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo. A regulação vitruviana. In L. Lima & V. Sá (Orgs.) (2017). *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (6.ª ed.). Porto Editora.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. Em J. C. Morgado, Viana, I., & Pacheco, J. A. (Orgs.). *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Almedina.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). (J. E. Costa, Trad.). Artmed.

- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação. Da concepção à realização* (5.ª ed.). (N. Salgueiro, Trad.). Lusociência.
- Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Diversidades*, 54, 11-15. ISSN: 1646-1819.
- Fraga, N. (2020). Recensão crítica da obra: Teodoro, A. (2020). Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization. *Revista Lusófona da Educação*, 49, pp. 231-240. doi: 10.24140/ISSN.1645-7250.rle49.15
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras* 6(2), 67-81.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (3.ª ed.). Instituto Piaget.
- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário. *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. (pp. 5-66). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. (3.ª ed.) Cortez Editora.
- Lima, L., & Sá, V. (Orgs.) (2017). *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C., & Estrela, M. T. (Orgs.). (2018). *Estudos de currículo*. Porto Editora.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2012). A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. Em R. Cowen, A. Kazamias, & E. Unterhalter. *Educação comparada. Panorama internacional e perspectivas*, vol. I. (pp. 531-551). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217707_ISBN:978-85-7652-060-3
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teodoro, A. (2012). Novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. (pp.17-34). Em A. Teodoro, & E. Jezine (Orgs.) *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação. Indicadores e comparações internacionais*. Liber Livro.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3.^a ed.). Bookman.

A DINÂMICA EDUCATIVA DE UM TERRITÓRIO: O CASO DE MONTEMOR-O-NOVO

Susana Pereira

Universidade de Évora
spsusypereira@gmail.com

Bravo Nico

Universidade de Évora
jbn@uevora.pt

Resumo

A literatura tem mostrado que a territorialização das políticas educativas possibilita uma maior abertura da escola à comunidade, permitindo a participação de elementos exteriores, através do estabelecimento de parcerias. O estudo desenvolvido, ao nível da dissertação de mestrado, procurou conhecer a dinâmica educativa do território do concelho de Montemor-o-Novo, particularmente no que se refere às relações existentes entre o agrupamento de escolas aí existente, os pais e as instituições com quem se relaciona e coopera. O trabalho desenvolvido, assente numa abordagem qualitativa, centrou-se na informação constante em documentos institucionais e nas opiniões de representantes das instituições parceiras. Concluímos que o Agrupamento de Escolas revela abertura e tem vindo a concretizar uma regular articulação com o conjunto de instituições parceiras, em particular com a autarquia local, serviços públicos, associações, cooperativas, empresas e fundações, o que contribui para uma dinâmica educativa muito enriquecedora. As parcerias visam a melhoria da qualidade de ensino, a promoção de igualdade de oportunidades e a inclusão social. Contudo, a pandemia e a suspensão das atividades letivas vieram transformar as práticas educativas, com a imposição de um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais. No âmbito da tese de doutoramento, que agora se inicia, traçou-se,

como objetivo principal, compreender como é que a comunidade educativa de Montemor-o-Novo se organizou, em tempos de pandemia, para garantir uma resposta educativa de qualidade.

Palavras-chave: Território; Escola; Comunidade; Parceria; Pandemia

Introdução

As principais linhas de orientação das políticas educativas em Portugal, desde o Estado Novo até à atualidade, têm sofrido alterações. Ferreira (2006) considera que a transferência de poderes do nível nacional-estatal para o nível local, através de processos de descentralização, participação e autonomia locais tem sido uma das ideias mais difundidas nos últimos anos: “este ideal de descentralização surgiu como resposta às críticas ao centralismo e à burocratização do Estado e a outras críticas que durante os anos de 1960-70 tiveram como alvo as instituições em geral e, em particular, a Escola.” (p.19).

A partir dos anos 80, e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), houve um impulsionamento à autonomia das escolas. A relação escola-comunidade educativa emergiu como uma dimensão relevante e o local e a escola ganharam um maior protagonismo. As parcerias entre a escola e a comunidade local passaram a constituir-se como uma prática corrente.

Os serviços prestados pela escola e a qualidade de ensino podem sair valorizados quando se procura um entendimento e se estabelecem pontes com vista à parceria. A qualidade da educação não depende apenas dos esforços a nível central, a escola necessita do envolvimento dos atores locais, da comunidade, para colmatar as necessidades reais.

Neste contexto, surgiu a questão de investigação deste estudo: Que dinâmica se estabelece entre o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e o território em que se insere? Este estudo teve como objetivo principal conhecer as dinâmicas educativas estabelecidas entre um agrupamento de escolas e o território em que está inserido, através de um estudo de caso. A partir do objetivo central, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) caracterizar as parcerias existentes entre o agrupamento e as instituições localizadas no território em que se encontra inserido; (2) analisar a dinâmica educacional decorrente das parcerias estabelecidas entre o agrupamento de escolas e o território da sua localização; (3) descrever projetos

educativos resultantes das parcerias atrás referidas; (4) avaliar os impactos das parcerias anteriormente referidas na dinâmica educativa do agrupamento.

As interações que se estabelecem entre a escola e outras entidades do território podem constituir-se como oportunidades para a escola e para a comunidade. O estudo da dinâmica educativa que a escola desenvolve com o território, assim como dos reflexos que as parcerias têm na organização interna da escola e na qualidade dos serviços prestados, apresenta-se como uma necessidade para aprofundar a compreensão do fenómeno educativo e para o melhorar.

Pretendemos que este estudo possa servir como ponto de partida para que, através da partilha de boas práticas, determinadas estratégias possam estender-se a outros territórios com vista à melhoria da qualidade do ensino.

Neste artigo, para além da apresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos, faz-se uma contextualização teórica do tema, é descrita a metodologia de investigação usada, são elencadas as principais conclusões e algumas indicações sobre a investigação em curso.

Contextualização teórica

Evolução das políticas educativas

Durante muito tempo, a Escola foi considerada uma comunidade restrita e fechada. O período do Estado Novo foi marcado pela centralização e controlo social (Formosinho & Machado, 2013). O Estado-Educador era o responsável pela educação nacional e toda a organização pedagógica e administrativa estava a cargo da administração central e o local era excluído do espaço educativo.

A partir do final dos anos 60, registou-se um crescimento da oferta educativa escolar, como refere Canário (2008a): “O fenómeno da ‘explosão escolar’ assinala um processo de democratização de acesso à escola, que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num ‘tempo de promessas’” (p.74). Este período é representado pelo conceito de Estado Desenvolvimentista, associado às lógicas das sociedades industriais. O nível de qualificação passa a ser condição essencial para a inserção profissional e social e, nesta lógica económica, as necessidades e os recursos locais passam a ser tidos em consideração nas questões

da educação. Contudo, o investimento escolar não teve os resultados esperados relativamente ao sucesso escolar e à mobilidade social, e, a partir dos anos 80, “a escola passa a ser percecionada como produtora de injustiça” (Canário, 2008a, p.76). O sistema educativo enfrentou uma crise e o Estado decidiu delegar parte dos seus poderes para o local. Este período caracterizou-se, assim, por movimentos de descentralização da educação e o Estado assumiu um papel de regulador.

Entre 1986 e 1996, verificou-se uma desconcentração de serviços e um impulsionamento à autonomia das escolas (Formosinho & Machado, 2013). A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de outubro – definiu os princípios a que devia obedecer a administração e gestão do sistema educativo: “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.” Há um investimento na articulação da Escola com as instituições locais, com a consequente atribuição de responsabilidades coletivas aos diferentes elementos da comunidade (Andrade, 2003; Correia, 2004, citado por Leite, Fernandes, Mouraz & Sampaio, 2015). O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, veio consagrar a autonomia das escolas, enfatizando a articulação entre autonomia e projeto educativo. O programa dos TEIP, criado em 1996, inseriu-se numa tendência de desconcentração e descentralização da administração, em que o “local” é tido em consideração, aquando da ponderação de soluções para os problemas educativos da comunidade.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, os encarregados de educação, as autarquias e outros atores locais passaram a ter maior contacto com as políticas da escola através das Assembleias de Escola. Este diploma reforçou a autonomia das escolas, com a celebração de contratos de autonomia e implementou a criação do Agrupamento de Escolas. O Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, torna obrigatória a formação de Agrupamentos Verticais e, através da publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, são reforçadas as políticas educativas territoriais, com a transferência de competências para as autarquias locais. São regulamentados os Conselhos Municipais de Educação e é aprovado o processo de elaboração da Carta Educativa. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, procedeu à revisão do regime jurídico da autonomia das escolas fixado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, e, no artigo 7.º, apresenta a possibilidade de agregação de agrupamentos. Com a constituição

dos Agrupamentos de Escolas, a Escola pode então ser entendida como uma comunidade, com a possibilidade de exercer e formular uma vontade coletiva, através de um projeto educativo comum.

Barroso (2011) considera que “o desenvolvimento real da autonomia ficou muito aquém do ‘entusiasmo’ manifestado pelos governantes e, quando se concretizou, ficou a dever-se mais às estratégias e iniciativas da ‘autonomia construída’ do que da ‘autonomia decretada.’” (p. 38). Azevedo (2015) afirma que a descentralização administrativa da educação favorece o desenvolvimento de uma educação para todos e com cada um. No entanto, para que isso aconteça, é essencial que exista um processo de construção social e a definição local de políticas educativas. Nesta linha, o autor apresenta o cenário que permitirá uma verdadeira territorialização da educação:

(...) para que essas potencialidades da descentralização e de territorialização da educação, sob coordenação local da autarquia, dispõem e se tornem ações e projetos concretos realmente mais valiosos para a educação, é preciso que a capacidade de decisão local seja agora territorialmente assumida, trabalhada, socialmente participada, desde a conceção até à execução e à avaliação dessas ações e projetos. (Azevedo, 2015, p. 103).

Projetos educativos, território e desenvolvimento

A visão estratégica da escola e a forma como esta se relaciona com os membros da comunidade educativa é definida no Projeto Educativo, construído pelos diferentes atores educativos. Costa (2004) refere que o Projeto Educativo é, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 43/89, um instrumento que espelha “as prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.” (artigo 2.º).

Um Projeto Educativo só poderá ser bem-sucedido se contar com a participação dos diferentes intervenientes. A elaboração e implementação de um projeto deve resultar de uma atuação conjunta, em que há uma discussão e negociação de propostas e o compromisso das partes envolvidas. Esta ideia é corroborada por Costa (2003): “O projecto implica sempre a contratualização entre as pessoas nele envolvidas, requer uma gestão participada, não se limitando, por isso, a um simples processo formal de aprovação, ainda que com representação colectiva.” (p.1331).

Numa outra, mas complementar dimensão, Machado (2014) defende que não se pode reduzir o “território educativo” ao território escolar:

(...) a educação local abrange, por um lado, a rede de ofertas educativas (de gestão estatal, privada ou solidária) com projeto educativo próprio e, por outro, outros espaços, outros tempos e outros atores educativos que justificam um projeto educativo de território que não se confine aos projetos educativos das instituições educativas existentes. (p.51).

Machado (2014) considera também que o espaço concelhio equivale à área de abrangência máxima do agrupamento de escolas e é, simultaneamente, a unidade mínima estabelecida para a Carta Educativa. Contudo, o agrupamento, enquanto unidade de gestão, apresenta limitações para a gestão de rede de estabelecimentos de ensino, conduzindo à necessidade de repensar a coordenação local da educação. Neste sentido, Machado (2005, citado por Machado, 2014) sugere que se construa “um projeto educativo comum à escola e ao território, em que devem participar a escola, com a família, instituições e associações locais, bem como a estrutura produtiva pública e privada e onde o município tem importante papel a desempenhar” (p.52). Na perspetiva de Machado (2014), o município tem ao seu dispor recursos que possibilitam ter uma visão global do território educativo e tem, segundo Fernandes (2005, citado por Machado, 2014), “legitimidade democrática para assumir mais competências no domínio da definição das políticas públicas como é a educação dos cidadãos” (p.52). Neste contexto, o território deve ser entendido como um espaço e recurso para a educação e desenvolvimento com uma intencionalidade coletiva, e pensar território deve ser uma “tentativa mais consistente para unir dimensões da vida, que tradicionalmente aparecem dissociadas: económica e social, individual e coletiva, o imediato e o meio-termo, a educação e a formação contínua, a oferta e a procura de emprego.” (Cordeiro et al., 2011, p.308).

As relações entre a escola e a comunidade

Atualmente, a escola não vive isolada e a ação educativa desenvolve-se em diversos contextos para além do escolar: familiar, comunitário e territorial. A escola, enquanto espaço de construção e partilha de saberes, por excelência, estabelece relações com a comunidade

e os seus diferentes elementos, de forma a conseguir dar resposta a todos os desafios que se lhe colocam. Existe, assim, uma relação indissociável entre a escola e a comunidade: a escola não pode viver sem a comunidade, nem a comunidade vive sem a escola. Famílias, autarquia, empresas, bem como instituições educativas, culturais e sociais de um território assumem-se como importantes agentes ao serviço da educação.

Os projetos de articulação da escola com a comunidade surgem, em Portugal, com maior relevância, a partir dos anos 70 e 80. Exemplo disso foi o Projeto ECO/Arronches, como refere Ferreira (2013, p.85) cujo objetivo principal consistia no desenvolvimento de práticas pedagógicas com vista ao sucesso educativo de todos os alunos. Canário (2008b) refere que este projeto pressupunha que a escola e o contexto eram indissociáveis e que para a escola apresentar uma maior abertura, implicava mudar a relação da escola com a comunidade: “Não se trata apenas de mudar o modo como a escola se relaciona com a comunidade e vice-versa, mas de mudar a escola e mudar a comunidade” (p.111). A família e a comunidade estão, naturalmente, dentro da escola, através dos alunos, logo, segundo Canário (2008b), “o modo mais directo de intervir sobre a mudança da relação entre a escola e a comunidade é na forma como são tratados os alunos.” (p.111).

Na década de 90, começam a desenvolver-se, em Portugal, parcerias que visam reaproximar o mundo escolar e social através do trabalho em parceria desenvolvido por profissionais, serviços e instituições de diferentes áreas, como a educação, a justiça, a saúde, entre outras. De facto, o recurso a parcerias com diferentes instituições locais, como Centros de Saúde, Bombeiros Voluntários, Guarda Nacional Republicana, Associações Culturais, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Fundações, Instituições de Ensino Superior, entre outras, tem assumido uma importância fundamental na melhoria do envolvimento da comunidade com a escola. No documento oficial que estabelece a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017), um dos objetivos é envolver o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades. No mesmo documento é referido que “É desejável que as escolas, para o desenvolvimento da sua Estratégia de Educação para a Cidadania, estabeleçam parcerias com entidades externas à escola.” (p.16).

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, apontou a necessidade de mobilização e envolvimento dos diferentes atores sociais

com impacto na comunidade educativa, com vista à criação de sinergias que garantam uma educação de qualidade, igualdade de oportunidades e a corresponsabilização de todos na promoção do sucesso escolar.

Metodologia

A opção metodológica deste estudo foi a abordagem qualitativa, com incidência sobre as parcerias estabelecidas pelo Agrupamento com as instituições do território em que se insere.

Para este trabalho, privilegiou-se o estudo de caso, pois este permite estudar de forma mais aprofundada um fenómeno num determinado contexto e, posteriormente, perceber os seus efeitos.

Após a pesquisa bibliográfica, procedemos à análise documental dos principais documentos de gestão estratégica do Agrupamento de Escolas - Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades -, dos Relatórios de avaliação externa da escola, da Carta Educativa e da Carta Estratégica do Concelho de Montemor-o-Novo. A análise documental foi utilizada com o propósito de complementar e fundamentar a informação obtida a partir das entrevistas semiestruturadas.

Foram realizadas 13 entrevistas semiestruturadas aos representantes do Agrupamento de Escolas, dos alunos e de diferentes entidades parceiras. Tendo em conta a existência de inúmeros parceiros, projetos e protocolos no âmbito das relações de parceria, houve necessidade de se proceder à identificação dos principais parceiros e à seleção dos projetos e protocolos mais relevantes. A seleção dos parceiros e projetos teve por base o critério de relevância dos mesmos, de acordo com as informações recolhidas e dos documentos analisados. Neste estudo, optámos pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta permite criar condições para que o entrevistado fale abertamente e possibilita ao investigador ir encaminhando a entrevista para os objetivos que visa alcançar. A forma e a ordem como os irá introduzir serão deixadas ao seu critério, sendo, no entanto, fixada uma orientação para o início da entrevista. No que respeita à estruturação e conceção dos guiões das entrevistas utilizadas neste estudo, foram traçados um conjunto de objetivos e identificados os temas pertinentes a ser abordados. Elaboraram-se, de seguida, os tópicos de perguntas a efetuar, para cada objetivo. Resultaram daqui as matrizes de objetivos das entrevistas que estiveram na base da construção dos guiões das mesmas e que foram devidamente validados.

Para o registo preciso das respostas das entrevistas, optámos pela gravação das entrevistas de forma a evitar tomar notas durante a entrevista, uma vez que “A gravação eletrónica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista.” (Gil, 2008, 119).

No presente estudo, os entrevistados foram contactados previamente, de forma a garantir a sua disponibilidade para participar no estudo, e de modo a explicitar os motivos de terem sido escolhidos para serem entrevistados. Foram ainda apresentados os objetivos gerais do estudo assim como a importância da sua participação no mesmo, através do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido e foi entregue um documento a solicitar autorização para participar no estudo e para gravação da entrevista e uso da mesma para fins académicos, onde foi garantido o anonimato do entrevistado assim como uma declaração de autorização para identificar a instituição que o entrevistado representa, que os mesmos assinaram.

Após a transcrição das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo das mesmas, que teve como objetivo identificar informações a partir de questões colocadas nas entrevistas. Foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo, constituída por categorias, subcategorias e unidades de análise/registo.

No decorrer da investigação, procurámos fazer uma análise de dados criteriosa, tendo em vista uma descrição rica e rigorosa. Neste sentido, depois de preenchidas as grelhas de análise de conteúdo, procedeu-se à descrição, interpretação e análise dos resultados obtidos.

Resultados

No que concerne à caracterização das parcerias existentes entre o Agrupamento de Escolas e as instituições do território, que se constitui como um dos objetivos específicos deste estudo, os resultados apontam para uma diversidade de parceiros, que incluem os pais, a autarquia, os serviços públicos, associações de natureza diversa, cooperativas, empresas, organizações internacionais e fundações. As áreas em que essas parcerias de desenvolvem são também distintas, destacando-se as artes, a inclusão, a formação/educação, o sucesso educativo e o apoio técnico, logístico e financeiro.

A Figura 1 ilustra os parceiros educativos que se destacam pelas relações de colaboração educativa que estabelecem com o

Agrupamento. A representação em círculo deve-se ao facto de todos se interrelacionarem, enquanto elementos da comunidade educativa pertencente ao mesmo território, o que contribui para uma dinâmica educacional muito ativa e enriquecedora para todos os envolvidos.



Figura 1 - Principais parceiros do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo

A iniciativa no estabelecimento de parcerias surge tanto por parte da escola, como por parte dos parceiros. Contudo, é consensual que a escola é quem mais beneficia destas dinâmicas.

Os objetivos, por parte das entidades parceiras, para estabelecer parcerias com o Agrupamento de Escolas são muito diversificados. Aquele que foi destacado como sendo o principal consiste na melhoria da qualidade do ensino. Foram identificados outros objetivos, como a necessidade de captar público, a divulgação das atividades realizadas, a valorização e reconhecimento do trabalho realizado ou a obrigatoriedade de realizar projetos para obter financiamento.

Noutros casos, as instituições pretendem dar o seu contributo para a formação de cidadãos ativos.

Por parte do Agrupamento, a iniciativa de procurar parceiros surge da necessidade de encontrar soluções para determinadas questões legais. Nesta situação, encontram-se os alunos que carecem de apoios socioeducativos e formativos específicos. Procura-se, assim, proporcionar aos alunos formação e as melhores condições para o seu ingresso no mercado de trabalho, podendo as instituições parceiras contribuir para suprimir lacunas na formação de recursos qualificados.

Quanto aos projetos educativos resultantes das parcerias, eles inserem-se em áreas e temáticas diversificadas. Destacamos o projeto “Comunidade Empenhada na Promoção do Sucesso Educativo”, que envolve a autarquia, o Agrupamento de Escolas e os restantes elementos da comunidade educativa. Os principais objetivos deste projeto são promover o sucesso escolar de todos os alunos envolvidos, modificar a forma como os cidadãos constroem a sua identidade de lugar e sentimento de pertença, melhorar o nível de participação com que os cidadãos se envolvem na construção de soluções para a comunidade e criar uma dinâmica sociocultural mais consciente e mais construtiva, que leve a uma maior permanência de jovens na região. Na área das artes, os projetos desenvolvidos pela Associação Cultural Espaço do Tempo com os alunos e professores do Agrupamento de Escolas – “Os Artistas Vão Ler à Escola” e “A Escola é no Convento” – visam a promoção do conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

No que se refere ao impacto das parcerias na dinâmica educativa do Agrupamento de Escolas que foi objeto de estudo, estas constituem-se como um fator motivacional para a aprendizagem, conduzindo à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. Para além de reflexos a nível de resultados académicos, as parcerias têm contribuído para uma melhoria do comportamento das crianças e jovens, o que influencia de forma positiva o seu desempenho enquanto alunos e cidadãos.

Considerações finais

O estudo permitiu-nos concluir que as lideranças se constituem como um fator decisivo para a dinâmica de parcerias educativas, uma

vez que a abertura à comunidade e ao estabelecimento de parcerias depende das lideranças da Escola.

Uma outra conclusão foi que esta dinâmica conduz à melhoria do sucesso educativo e do comportamento social dos alunos, à redução do absentismo e do abandono escolar, indo assim, ao encontro dos princípios que sustentam o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

As relações de parceria contribuem para uma educação integral, que visa alcançar o saber e inculcar valores inerentes à formação pessoal: “A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.” (Martins et al., 2017, p.13).

Investigação em curso

A pandemia e a suspensão das atividades letivas vieram transformar as práticas educativas, com a imposição de um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais. No âmbito da tese de doutoramento, que agora se inicia, traçamos como objetivo principal, compreender como é que a comunidade educativa de Montemor-o-Novo se organizou, em tempos de pandemia, para garantir uma resposta educativa de qualidade.

Referências

- Azevedo, J. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá mais um passo em frente? In *Educação, territórios e desenvolvimento humano - Atas do I Seminário Internacional* (pp. 1–25). Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso, N. Afonso, *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 27–58). Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2008a). A escola : das “ promessas ” às “ incertezas ” School : from “ promises ” to “ uncertainties .” *Educação Unisinos*, 12 (2), 73–81.
- Canário, R. (2008b). Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Actas do Seminário Escola / Família / Comunidade* (pp. 104–113). Consultado a 8 de junho,

- 2019, em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>.
- Cordeiro, A.M.R., Alcoforado, L. & Ferreira, A.G. (2011). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, (30/31), 305-315. Consultado a 21 de julho, 2019, em http://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo30_31/Eixo3_6.
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24 (85), 1319-1340.
- Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas : traços de um percurso debilmente. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 85–114.
- Ferreira, F. I. (2006). Modos de governo da educação: políticas, actores e conexões. *Administração escolar* (6), 19-27 Fórum Português de Administração Educacional: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, A. M. L. (2013). *Escola inclusiva e comunidade local – um estudo sobre as parcerias e os museus num território educativo de intervenção prioritária. (Tese de Doutoramento)*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia. In J. Verdasca, *Educação. Temas e Problemas*, 12 e 13, 27–40. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6.a). Editora Atlas.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., & Sampaio, M. (2015). *Parcerias entre a Escola e a Comunidade em Portugal: Uma Análise a partir da Avaliação Externa das Escolas* (Vol. 58). Consultado a 15 de julho, 2019, em <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201560>.
- Machado, J. (2014). Descentralização e Administração Local: os municípios e a educação. In *Município, Território e Educação. A Administração Local da Educação e da Formação* (pp. 39–56). Universidade Católica Editora.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Consultado a 19 de julho, 2019, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., ... Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa:Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/XXI Governo Constitucional. Consultado a 19 de julho, 2019, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf.

Legislação

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. (1989). *Diário da República n.º 29/1989, I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. (1998). *Diário da República n.º 102 - I Série A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. (2003). *Diário da República n.º 12 - I Série A*. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de agosto. (2003). *Diário da República n.º 155/2003, II Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). *Diário da República n.º 79 - I Série*. Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 237/1986, I Série*. Assembleia da República.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho. (2010). *Diário da República n.º 113/2010, I Série*. Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril (2016). *Diário da República n.º 70/2016, I Série*. Presidência do Conselho de Ministros.

AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO



AVALIAÇÕES EXTERNAS E EXCELÊNCIA ACADÊMICA: PARA UM ESTUDO SOCIOLÓGICO NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE FORTALEZA

Camila Assis de Sousa Soares

Cied – Universidade do Minho
camila.camilaaz@gmail.com

Almerindo Janela Afonso

Cied – Universidade do Minho
ajafonso@ie.uminho.pt

Resumo

Este trabalho, ainda em fase inicial, adota uma perspetiva sociológica para analisar as avaliações externas e as concepções de excelência académica nas escolas municipais de Fortaleza (Brasil). Neste contexto, uma das questões para a pesquisa em curso (para a elaboração de dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na Universidade do Minho, na especialidade de sociologia da educação e política educativa) é a de perceber até que ponto é que as avaliações externas podem ser conflitantes com as práticas de uma escola democraticamente inclusiva. A metodologia, essencialmente qualitativa, tem como base um estudo de caso em duas escolas públicas municipais de tempo regular, respetivamente, com maior e menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), focalizando, entre outros aspetos, o trabalho de professores de Língua Portuguesa e Matemática, sobretudo pelo facto de os resultados dos estudantes do 9º ano, nestas disciplinas, serem particularmente tidos em consideração no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Para além da análise da legislação e de diferentes estudos e relatórios disponíveis, outros dados e informações serão recolhidos através de entrevistas e de

observação não participante. Para o tratamento de dados serão utilizados os protocolos da triangulação de Stake, bem como os procedimentos de análise de conteúdo e de estatística descritiva que forem considerados pertinentes. Na parte relativa ao enquadramento teórico-conceitual, considerando alguns autores de referência, serão discutidos, entre outros, os conceitos de igualdade, equidade, inclusão, meritocracia e excelência, e consideradas algumas perspectivas críticas sobre as chamadas políticas de responsabilização ou políticas de bônus em educação.

Palavras-chave: Avaliações externas; igualdade; inclusão; excelência acadêmica; práticas pedagógicas.

Introdução

Em uma sociedade democrática, mas com tamanhas desigualdades, grande parte dos cidadãos e cidadãs continuam a esperar que a educação escolar contribua para a possibilidade de mobilidade social ascendente e, conseqüentemente, para uma sociedade mais justa. Por isso, viabilizar a democratização das oportunidades educacionais é fundamental, e nem todas as formas de avaliação são adequadas ou têm potencialidades para a realização de objetos mais igualitários e democráticos. Tendo em conta este pressuposto mais amplo, este trabalho, ainda em fase inicial, adota uma perspectiva sociológica para analisar as avaliações externas e as concepções de excelência acadêmica em escolas municipais de Fortaleza (Brasil). Neste contexto, uma das questões para a pesquisa em curso é a de perceber até que ponto é que as avaliações externas podem ser conflitantes com as práticas de uma escola democraticamente inclusiva. A metodologia, essencialmente qualitativa, tem como base um estudo de caso em duas escolas públicas municipais de tempo regular, respetivamente, com maior e menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), focalizando, entre outros aspetos, o trabalho de professores de Língua Portuguesa e Matemática, sobretudo pelo fato de os resultados dos estudantes do 9º ano, nestas disciplinas, serem particularmente tidos em consideração no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Para além da análise da legislação e de diferentes estudos e relatórios disponíveis, outros dados e informações serão recolhidos através de entrevistas e de observação não participante. Para o tratamento de dados serão utilizados os protocolos da triangulação de Stake,

bem como os procedimentos de análise de conteúdo e de estatística descritiva que forem considerados pertinentes. Na parte relativa ao enquadramento teórico-conceitual (em processo de revisão da literatura), considerando alguns autores de referência, serão discutidos, entre outros, os conceitos de igualdade, equidade, inclusão, meritocracia e excelência, e consideradas algumas perspectivas críticas sobre as chamadas políticas de responsabilização ou políticas de bônus em educação.

Contextualização teórica

As avaliações externas têm tido implicações crescentes na regulação dos sistemas de ensino, sendo os respectivos resultados usados, cada vez mais, para justificar a tomada de decisões de gestão e as orientações didático-pedagógicas nas escolas. Neste contexto, uma questão importante para a pesquisa em curso é a de perceber até que ponto é que as avaliações externas podem ser conflitantes com as práticas de uma escola democraticamente inclusiva. A este propósito não se pode esquecer que um dos problemas das avaliações externas

é o de que elas tendem a ser homogeneizadoras e pretensamente neutras do ponto de vista social, abstraindo assim das características dos contextos e dos constrangimentos vários que pesam sobre os sujeitos, nomeadamente quando se trata de alunos e famílias das classes populares mais desfavorecidas ou de professores que trabalham em condições pedagógicas difíceis e precárias em escolas de periferia (Afonso, 2007, p. 12).

Dito de outro modo, torna-se indispensável questionar as tensões e contradições que podem ser induzidas, por um lado, pela pressão dos resultados em provas standardizadas de avaliação externa e, por outro, pelas demandas sociais para uma maior atenção à igualdade real de oportunidades e à justiça cognitiva na escola pública. Para além disso, como há muito tempo chamou a atenção Philippe Perrenoud,

Sem negar as virtudes heurísticas de uma análise formal, a sociologia procurará reintegrar, na imagem da avaliação, os indivíduos e as organizações, os investimentos e os conflitos, as normas e os comportamentos, as racionalidades contraditórias e o irracional, o implícito e o não implícito (Perrenoud, 1986, p.28).

Certamente que as entrevistas e a observação participante permitirão perceber dimensões implícitas e explícitas (funções *latentes* e *manifestas* na acepção de Robert Merton), mas também as racionalidades contraditórias, sem deixar de ter em conta, no entanto, que o foco principal do nosso trabalho de pesquisa estará na questão da excelência e na sua relação com as avaliações externas. Como escreve Licínio Lima,

os resultados escolares [...] são o núcleo do mérito e do seu reconhecimento, reduzindo drasticamente e sem necessidade de qualquer elaboração teórica, ou de outro teor, o educativo ao escolar e este, em última instância, aos resultados mensuráveis e comparáveis em provas, ou em função de provas externas estandardizadas” (Lima, 2017, 210-211).

Se, numa perspetiva sociológica, tivermos em conta que a avaliação é definida “antes de mais como o julgamento social do desvio ou conformidade em relação a uma norma de excelência escolar” (Perrenoud, 1986, p. 28), então, quando os estudantes são comparados e classificados em relação a essa norma, produzem-se *hierarquias de excelência* (ver também Perrenoud, 1990). Anteriormente, essa norma era definida no interior da escola, mas com o predomínio das avaliações externas passou a ser definida fora da escola (em instâncias político-administrativas da educação), diminuindo assim o poder de avaliar dos professores e a sua autonomia profissional. Com efeito, em muitos países, os professores são frequentemente constrangidos por decisões políticas nacionais (e também internacionais) para, entre outros aspectos, serem eficientes e eficazes transmissores de conhecimentos mensuráveis, cerceando a sua autonomia enquanto profissionais. Neste contexto, a própria noção de qualidade em educação alterou-se e, como alguns autores têm salientado, foi associada a outras noções, como a de excelência académica:

A partir da década de oitenta do século XX, a excelência académica tornou-se num tema recorrente nos discursos políticos sobre a educação, assumindo uma importância crescente à medida que foi sendo associada a preocupações relacionadas com a qualidade, a competitividade, o mérito e a eficácia do sistema educativo (Torres, Palhares & Afonso, 2018, p.6).

No Brasil todas estas preocupações estão subjacentes às diferentes formas e modelos de avaliação externa. E uma visão diacrónica

da avaliação na educação em larga escala permite-nos considerar três períodos distintos. O primeiro, de 1990 a 1997, teve como marco a implementação do Sistema de Avaliação da Educação – SAEB. O segundo, compreendido de 1997 a 2007, corresponde à implementação da Prova Brasil e às avaliações externas que são realizadas pelos sistemas educacionais dos estados e dos municípios. O terceiro, que teve início em 2007, apresenta como característica diferenciadora dos demais períodos a forte influência da lógica da *accountability*, associada ao cumprimento de metas educacionais (Araújo, 2016).

No caso do Ceará a lógica de *accountability* tem estado subjacente ao sistema educacional desde 1990, em conexão com a avaliação externa e a gestão de resultados. No ano de 1992, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) implantou, como experiência piloto, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), cujo objetivo foi de promover uma educação de qualidade e equidade para todos os estudantes das escolas públicas. Em 2001, o SPAECE é renomeado como SPAECE-Rede, pois o teste passou a ser aplicado pela internet. Os resultados das avaliações contribuíram para a elaboração do Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio. No ano de 2004, o sistema de avaliação foi universalizado para as redes estadual e municipal de ensino. Como consequência dessa abrangência foi criado o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica que premiava, através de um Selo de Qualidade, as escolas participantes do programa em que os estudantes apresentassem bons resultados. Em 2007 foi aprovada a Lei nº 14.023 que define critérios para distribuição da parcela de receita do Imposto sobre Circulação de Mercadorias para os municípios cujos estudantes do Ensino Fundamental obtenham bons resultados na avaliação do SPAECE (Araújo, Leite & Andriola, 2019).

Em 2009, o Estado aprovou mais legislação autorizando novos incentivos para o bom desempenho dos estudantes nas avaliações deste mesmo sistema. Para se ter uma ideia da importância dada no Ceará para essa política de avaliação externa pautada em formas parcelares de *accountability*, com foco na excelência acadêmica, de 1992 até 2015 houve um crescimento de aproximadamente 3000% na abrangência de aplicação dos testes nos municípios do Ceará (Secretaria de Educação do Ceará, 2019).

Portanto, diante do que foi exposto compreende-se que a busca pela excelência acadêmica se tenha tornado um dos principais objetivos das escolas públicas municipais de Fortaleza, e para isso muitos

são os esforços a que estudantes e professores estão submetidos, decorrentes das metas e indicadores do modelo de avaliação externa existente. De fato, no período de 2013 a 2019, constatou-se uma considerável evolução nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará dos estudantes das escolas municipais de Fortaleza.¹

Metodologia

A pesquisa procurará encontrar novas evidências no sentido de problematizar, do ponto de vista sociológico, de que modo as decisões tomadas pelas escolas, com base nos resultados das avaliações externas, têm contribuído para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal da Educação de Fortaleza. E de que forma o esforço dos docentes para a obtenção de bons resultados nas avaliações externas da sua escola contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes. Mais concretamente, os objetivos propostos visam, essencialmente: i) perceber o impacto das avaliações externas nas práticas pedagógicas de ensino desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza; ii) compreender as concepções de excelência acadêmica dos professores e de outros atores educativos; iii) analisar as estratégias de orientação, acompanhamento e intervenção que a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, bem como os Distritos de Educação, vêm desenvolvendo junto aos professores e estudantes do 9º ano que participam das avaliações externas. A partir da leitura de alguns trabalhos mais críticos sobre as avaliações externas, algumas hipóteses de trabalho podem, provisoriamente, ser enunciadas da seguinte forma: a) o ensino dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza está sendo intencionalmente focalizado na obtenção de bons resultados nas avaliações externas; b) os resultados das avaliações externas são o principal critério reconhecido pelos pais, professores e estudantes para constatar a excelência escolar.

O objeto de estudo desta pesquisa se enquadra no campo da sociologia da educação e das políticas educativas. Assumindo uma

¹ Entre outros aspetos, alguns autores suscitam objeções em relação ao fato de o desempenho académico dos estudantes ser o único parâmetro para estabelecer *rankings* ou atribuir menção de ensino de qualidade ou escola de qualidade. A este propósito, ver, por exemplo, Alavarse (2013); Araújo et al. (2018); Bauer et al. (2015).

postura de autoformação, a metodologia aqui utilizada terá uma descrição do caminho que será percorrido e das decisões que serão tomadas pela pesquisadora. A abordagem utilizada será qualitativa por compreendermos que

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (André, 2013, p. 97).

Para a recolha de dados, tendo em conta a opção pelo estudo de caso, faz-se necessário que quem assume o papel de investigação saiba como buscar uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados e pondo à prova a veracidade ou a objetividade possível do que observa, e a robustez da sua interpretação (Stake, 2007). A estratégia para a recolha dos dados incluirá: análise documental, entrevistas, observação e inquérito por questionário.

Como técnica para tratamento dos dados serão utilizados os protocolos da triangulação, que segundo Stake (2007, p. 126-128), são: a triangulação das fontes de dados, a triangulação do investigador, a triangulação da teoria e por fim a triangulação metodológica. Se necessário, o software SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*) será utilizado para as análises estatísticas. Por fim, ressalta-se a consideração dos princípios éticos em relação a todos os procedimentos da investigação, nomeadamente a autorização e consentimento dos responsáveis pelas escolas escolhidas para este estudo e de todos os participantes.

Conclusões

Considerando a fase em que está a pesquisa, apenas se podem adiantar alguns resultados parciais da revisão bibliográfica e da recolha documental que confirmam a crescente centralidade das avaliações externas na tomada de decisões nas escolas e na regulação dos sistemas de ensino. O questionamento mais frequente diz respeito ao facto de se priorizarem resultados mensuráveis a partir

de avaliações padronizadas (ou estandardizadas), como se todos os estudantes tivessem as mesmas oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem. Esses resultados também orientam as políticas educacionais, como é o caso no estado do Ceará. Em geral, está subjacente um conceito de excelência acadêmica muito restrito, que tem relação estreita com os resultados mensuráveis obtidos, e externalizados pelos conhecidos *rankings*, sendo os professores e os estudantes responsabilizados (direta ou indiretamente) pelo alcance, ou não, dessa excelência. Apesar de as escolas públicas terem uma missão educacional mais ampla, devendo atender também a dimensões sociais, culturais, emocionais, éticas..., essas dimensões não são consideradas (ou são consideradas muito secundariamente) na construção das hierarquias de excelência. De qualquer modo, apesar da literatura pesquisada apontar diversas críticas quantos aos impactos das avaliações em larga escala, esse entendimento não é consensual entre os pesquisadores – e esta pesquisa certamente ajudará a perceber melhor este debate e as vantagens e desvantagens da avaliação externa face à questão que inicialmente formulámos: até que ponto é que as avaliações externas podem ser conflitantes com as práticas de uma escola democraticamente inclusiva.

Referências

- Afonso, A. J. (2007). Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária? In M. M. Melo (Org.). *Avaliação na Educação* (pp. 9-14). Editora Melo.
- Alavarse, O. (2013). Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec*, 3(1), 135-153. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206>
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA*, 22(40), 95-103. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/7441/4804>
- Araújo, K. H. (2016). *Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009*. [Master's thesis, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15716>
- Araujo, K. H., Leite, R. H., & Passone, E. F. K. (2018). Política accountability educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas. *Revista Teias*, 19(54), 95-113. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.35985>

- Araújo, K. H., Leite, R. H., & Andriola, W. B. (2019). Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). *Revista Linhas*, 20(42), 303-325. <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019303>
- Lima, L. (2017). Faz sentido a escola pública distinguir o mérito e a excelência? Reflexões críticas a partir de perspectivas de diretores escolares. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência acadêmica na escola pública portuguesa*. (pp. 201-223). Fundação Manuel Leão.
- Perrenoud, Ph. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 27-73). Almedina.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracasso escolar*. Morata.
- Secretaria da Educação do Estado do Ceará. (2019). *Sistema Permanente de Avaliação da Educação*. SEDUC. <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>
- Torres, L. L., Palhares, J. A. & Afonso, A. J. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: a construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(134). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3716>

AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO ÂMBITO DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR - MITO OU REALIDADE?

Carlos M. Zacarias

Universidade de Évora
d44794@alunos.uevora.pt

Isabel Fialho

CIEP – Universidade de Évora
ifialho@uevora.pt

Marília Cid

CIEP – Universidade de Évora
mcid@uevora.pt

Resumo

A educação está a mudar e as escolas estão a adaptar-se ao novo paradigma previsto na atual legislação, que é complementada pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), pelas Aprendizagens Essenciais e pelos novos currículos. Um dos aspetos mais importantes no processo de ensino e aprendizagem é a avaliação que também é um dos mais complexos dada a dificuldade em implementar uma via mais formativa, onde “o currículo e a avaliação deixam de ser vistos como processos separados e esta passa a estar ao serviço da aprendizagem dos alunos” (Cid & Fialho, 2011, p. 110). A mais recente redação legislativa recomenda que a educação traduza uma visão interdisciplinar do currículo e refere, também, a utilização sistemática da modalidade de avaliação formativa que, pelo caráter regulador, fomenta a melhoria das aprendizagens. Assim, ligando esses dois conceitos deparamo-nos com o que se pode designar por “avaliação interdisciplinar”. Se planificar e lecionar interdisciplinarmente 89

não é fácil, avaliar de forma interdisciplinar também é complexo, pois “os critérios de avaliação são uma construção social que se baseia na análise cuidada de diferentes elementos do currículo (...) para o adequar ao (...) projeto educativo” (Fernandes, 2020, p. 13). Esta investigação de doutoramento fruto de uma inquietação pessoal, mas também da motivação dada pela vontade de tentar responder a questões colocadas pela generalidade dos docentes, procura saber como estão as escolas a avaliar as aprendizagens dos alunos em contextos de trabalho interdisciplinar. Pretende-se, assim, estudar quatro escolas com diferentes fases de integração na Autonomia e Flexibilidade Curricular, para tentar perceber se há trabalho interdisciplinar e como está a ser feita a avaliação pedagógica desse trabalho dos alunos. Para esta temática, de acordo com o objetivo da investigação, o paradigma escolhido é o interpretativo, a abordagem é qualitativa e a modalidade é a de estudos de caso múltiplos porque esta “permite compreender e contrastar muitos aspectos dos fenómenos” (Ponte, 2006, p.16). A interdisciplinaridade dá azo a trabalho colaborativo, isto é, “articulado e pensado em conjunto” (Roldão, 2007, p.27) e nesta investigação, que tem em comum, com outra tese do Programa de Doutoramento, a temática da colaboração docente, procurou-se algum isomorfismo de processos, desenvolvendo uma experiência de colaboração, concretizada em algumas das etapas do estudo.

Palavras-chave: Avaliação Pedagógica; Interdisciplinaridade; Educação; Autonomia e Flexibilidade Curricular; Aprendizagem.

Introdução

A educação está em processo de mudança e as escolas estão a tentar adaptar-se à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), o novo paradigma previsto no quadro legislativo composto pelo Despacho 5908/2017, pelo Decreto-Lei 54/2018, pelo Decreto-Lei 55/2018, e pela Portaria 223-A/2018, que é complementado com os instrumentos enquadreadores de referência: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), as Aprendizagens Essenciais e os novos currículos para o ensino básico e secundário. A rápida entrada em vigor deste conjunto documental encontrou resistência na pouca propensão para a mudança, ainda uma realidade, na cultura docente. Esta conjuntura criou uma dificuldade acrescida, ao nível da avaliação pedagógica, que ainda provoca algumas inseguranças na comunidade educativa. A avaliação formativa não é fácil de pôr em prática e cada vez mais se tem vindo a exigir a sua efetiva integração no processo de

ensino e aprendizagem. A esta complexidade alia-se a necessidade de avaliar interdisciplinarmente tendo em consideração os instrumentos enquadradores. A questão que se coloca é: como estarão as escolas a conceber, planificar, implementar e, em concreto, a avaliar as aprendizagens dos alunos em contextos de trabalho interdisciplinar?

Breve Contextualização Teórica

Tentar entender o conceito de interdisciplinaridade é “complicado devido à considerável diferença de opinião acerca da sua origem. Para alguns, é antiga remontando a Platão e Aristóteles, (...) que foram descritos como pensadores interdisciplinares e para outros é um fenómeno inteiramente do século XX” (Klein, 1990, p. 19).

Na ótica de Fortes (2011), a noção de disciplina é “fundamental para que se possa entender o desenvolvimento das ciências, do pensamento humano” (p. 21), trata-se de um conceito crucial “para se entender o termo interdisciplinaridade” (p. 21). Ainda segundo a mesma autora, “o carácter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, não estimula (...) o pensar sobre o que está sendo estudado” (p. 23), o que é corroborado por Morin (2000) que afirma que “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” (p. 45). A “indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina” (Fazenda, 1999, citada em Fortes, 2011, p. 21). Um outro importante aspeto do processo do ensino e da aprendizagem é a avaliação pedagógica que, ao invés do que sucedia antes – servir “para separar os alunos que aprendiam dos que não aprendiam” (Fernandes, 2021, p.8) deve, isso sim, servir para a regulação do processo de ensino e aprendizagem, fomentando a via formativa, na qual, segundo a perspectiva dos investigadores anglo-saxónicos “o feedback tem um papel primordial quase se confundindo com ela” (Fernandes, 2006, p. 27). No atual contexto educacional, “o currículo e a avaliação deixam de ser vistos como processos separados e esta passa a estar ao serviço da aprendizagem dos alunos” (Cid & Fialho, 2011, p. 110).

A legislação que enquadra a Autonomia e Flexibilidade Curricular recomenda que a educação traduza uma visão interdisciplinar do currículo e que defina áreas de confluência interdisciplinar. Designa ainda a utilização sistemática da modalidade de avaliação formativa, que pelo seu carácter regulador fomenta uma melhoria das aprendi-

zagens. Juntando os dois conceitos presentes na redação normativa, deparamo-nos com a “avaliação interdisciplinar”, que é necessária, por exemplo, nos sugeridos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). O trabalho interdisciplinar vai exigir aos docentes o quebrar das barreiras disciplinares criadas por anos de estudo e trabalho específicos. Não pode ser encarado como uma soma de temáticas disciplinares, mas sim como uma lecionação em que os conteúdos das disciplinas surgem, verdadeiramente, combinados. Para alguns investigadores,

os objetos de estudo tiveram que se aproximar integrando (e não justapondo) as abordagens relativas às diferentes disciplinas. Esse interesse por uma abordagem interdisciplinar decorreu de uma postura metodológica favorecida (...) pelo desejo de combinar a áreas de especialização (...). (Berthiaume, David & David, 2011, p. 6).

Se planificar e lecionar interdisciplinarmente não é tarefa fácil, então, avaliar de forma interdisciplinar também será complexo. Daí que Fernandes (2020) afirme “que os critérios de avaliação são uma construção social que se baseia na análise cuidada de diferentes elementos do currículo (...) para o adequar ao seu projeto educativo” (p. 13) e prossiga com a ideia de que essa definição “terá em conta opções pedagógicas (...) nomeadamente no que se refere a perspectivas interdisciplinares e aprendizagens e competências transversais a desenvolver pelos alunos” (p. 13).

Objetivos e Motivações

O presente estudo tem como objetivo central compreender como os professores estão a avaliar o trabalho interdisciplinar, que é preconizado através da redação dos diplomas que regem a Autonomia e Flexibilidade Curricular. Esta problemática radicada na avaliação interdisciplinar surge de uma necessidade pessoal de aprofundar a temática da avaliação, conjugada com uma situação decorrente da vida profissional, onde ao longo de mais de vinte e cinco anos pude perceber, através da voz dos docentes, que uma das grandes dificuldades da sua atividade profissional é, precisamente, a avaliação, nas suas mais variadas modalidades. Assim sendo, pretende-se com este trabalho, investigar de que modo estão as escolas, com diferentes graus de integração na Autonomia e Flexibilidade Curricular, a avaliar

as aprendizagens dos alunos, decorrentes do trabalho interdisciplinar que é preconizado na redação normativa da educação, em Portugal. Para tal foram delineados os seguintes objetivos:

1. Compreender a resposta da comunidade educativa à necessidade imposta pela atual legislação, de trabalhar interdisciplinarmente;
2. Identificar a génese do trabalho interdisciplinar realizado nas escolas;
3. Caracterizar diferentes tipos de projetos interdisciplinares desenvolvidos pelas escolas;
4. Entender o processo avaliativo das aprendizagens dos alunos, associado ao trabalho interdisciplinar;
5. Identificar dificuldades sentidas na avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível do trabalho interdisciplinar;
6. Descrever os modelos identificados nas escolas, ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos em abordagens pedagógicas interdisciplinares;
7. Apresentar contributos para um possível referencial de avaliação, suscetível de ser aplicado na avaliação das aprendizagens dos alunos em contextos de trabalho interdisciplinar.

Esta vontade de investigar em educação e particularmente na área da avaliação pedagógica, no caso interdisciplinar, prende-se com o facto de poder acrescentar conhecimento à área científica, “contribuir para uma melhoria contínua dos educadores, concorrer para melhorar práticas e, para além disso, ajudar na avaliação de novas abordagens” (Creswell, 2012, p. 580). Ainda, segundo Creswell (2012), “um dos mais desafiadores aspetos de conduzir uma investigação é, claramente, identificar a problemática que gera uma necessidade para o estudo” (p. 59). Desta forma pretende-se fazer jus ao facto de os temas, as controvérsias e/ou as preocupações ao nível educacional serem fatores motivacionais para criar a necessidade de desenvolver investigação que responda e/ou esclareça as questões que se colocam.

Metodologia e Casos de Estudo

Hoje em dia temos escolas que, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, se encontram em distintos níveis de integração,

ou seja, escolas PPIP – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica, com cem por cento de flexibilidade, desde o ano letivo 2016/2017, escolas-piloto do Projeto de Autonomia e Flexibilidade, com vinte e cinco por cento de flexibilidade, desde o ano letivo 2017/2018, escolas em Autonomia e Flexibilidade Curricular desde o ano letivo 2018/2019, a partir do qual todas as escolas integraram o projeto e escolas que já têm Plano de Inovação, com mais de vinte e cinco por cento de flexibilidade, em função dos respetivos Planos aprovados, desde o ano letivo 2018/2019. Assim, será importante tentar perceber, como é que nestas escolas está a ser feita a avaliação pedagógica dos alunos, em contextos de trabalho interdisciplinar, sem nunca perder de vista tudo o que se encontra a montante dessa avaliação, neste caso a conceção, a planificação e a implementação dos projetos.

Com um tão alargado número de unidades escolares em Portugal e com a necessidade de restringir o número de casos foram definidos os seguintes critérios para a seleção das escolas: uma escola por cada nível de integração na Autonomia e Flexibilidade Curricular (máximo quatro); escolas com terceiro ciclo do Ensino Básico; escolas localizadas perto do local de residência e que sejam facilmente acessíveis em termos geográficos (concelhos de Sesimbra, Setúbal e Palmela) e escolas acessíveis em termos institucionais, onde seja fácil aceder às fontes de informação. Esta definição de critérios tem como principal objetivo delimitar o estudo por forma a possibilitar um maior aprofundamento, dentro do que é razoável e passível de ser concretizado.

Para esta temática e de acordo com o objetivo da investigação, o paradigma escolhido é o interpretativo, porque nas palavras de Coutinho (2014) “o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar” (p. 35). Esta ideia é corroborada por Anguera (1985) que nos diz que “um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (p. 28).

Na área das Ciências Sociais e, consequentemente, nas Ciências da Educação, a abordagem interpretativa apela a que os atores observados mostrem através das práticas e do modo como se comportam e/ou falam, o seu mundo passível de interpretação. A investigação interpretativa tem como objetivo a compreensão do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos que lhes

dizem respeito e aos “comportamentos” que manifestam e que são definidos em termos de “ações” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin 1990, p. 175). Ao nível da abordagem esta é qualitativa, uma vez que é impossível dissociá-la do paradigma interpretativo. De qualquer modo, não podemos esquecer que a escolha de uma abordagem qualitativa não é suficiente para conceder à investigação um carácter interpretativo. Essa característica passa pela postura do investigador que é parte indissociável da investigação e também pela metodologia escolhida. Essa escolha da modalidade de investigação, como também já foi dito, passa pela temática a analisar e, neste caso particular, a modalidade, sem intervenção do investigador, será a de Estudos de Caso Múltiplos – “Uma abordagem qualitativa de múltiplos casos circunscritos e estudados ao longo do tempo, através de uma recolha de dados detalhada e aprofundada envolvendo várias fontes de informação” (Creswell, 2012, p. 465). Esta designação, para Stake (1985), no original, é “collective case study” (p. 138), que na tradução de Amado (2017) recebe as designações de “estudo de caso múltiplo” e “estudo coletivo de casos” (p. 130). “A realização de estudos de caso múltiplos, incidindo em casos cuidadosamente escolhidos, permite compreender e contrastar muitos aspectos dos fenómenos que interessam a um investigador” (Ponte, 2006, p. 16). Dada a, ainda, parca investigação feita sobre a “Avaliação Interdisciplinar”, os estudos de caso poderão ser de carácter exploratório e o objetivo será permitir uma melhor compreensão da temática e, também, dar a possibilidade de teorizar sobre o assunto e contribuir para a criação de um referencial de aplicação prática.

A recolha de dados nesta investigação terá de ser preparada com rigor e com uma planificação muito pormenorizada, não só pelas questões éticas associadas à recolha dos dados nas escolas, mas também pela necessidade de controlo do tempo dada a grande quantidade de dados a recolher e, posteriormente, a tratar. Uma das técnicas a utilizar é a entrevista, dando destaque à semiestruturada, porque não limita totalmente, mas também não permite que haja um extravasamento do discurso. No caso dos docentes e discentes as entrevistas serão em grupo focal, para permitir uma maior participação e consequentemente mais e melhor informação. O número de entrevistas a Diretores(as) está à partida definido pelo número de escolas – quatro e as entrevistas a docentes e discentes serão, como já foi referido, em grupo focal, de acordo com o tipo de trabalho interdisciplinar que estiver a ser realizado nas escolas.

No caso dos discentes, o critério será o de seis alunos por grupo, que contenham dois alunos de nível elevado de sucesso, dois alunos com nível médio de sucesso e dois alunos com nível baixo de sucesso. A análise documental será outra das técnicas e consistirá na consulta de vários documentos das unidades escolares, nomeadamente Projetos Educativos, Planos de Inovação, Atas de Departamento, de Conselho Pedagógico, de Conselho Geral e de Equipa Pedagógica. A partir dos objetivos serão criadas categorias relacionadas com a temática de forma a poder realizar a análise de conteúdo, com recurso ao *software* NVivo.

Ponto da Situação

No presente momento esta investigação de doutoramento está, ainda, numa fase inicial do seu desenvolvimento. Estamos a consolidar a revisão de literatura e a iniciar a construção dos instrumentos, no caso, as entrevistas semiestruturadas. Nesta fase, fazendo jus à temática em estudo, que aborda a colaboração docente, estamos a desenvolver um trabalho colaborativo com outra equipa de investigação de doutoramento, que se encontra a trabalhar uma temática análoga. Esta colaboração materializa-se numa efetiva partilha de leituras, possibilitada pela utilização de uma ficha de leitura comum. Esta colaboração também se desenvolve ao nível da construção dos instrumentos de recolha de informação. Há nesta situação um isomorfismo de processos tentando pôr em prática na metodologia das investigações, um dos conceitos em investigação.

Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Doi: <https://doi.org/10.14195/978-98926-1390-1>
- Anguera, M. (1986). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Educar. UAB.
- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée: repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 27(2). (2532). Obtido de <http://journals.openedition.org/ripes/54>
- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs) *TurmaMais e sucesso*

na escola. *Contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP - Universidade de Évora.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Fazenda, I. (1999). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4 Edição. Campinas, Brasil: Papirus.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), (21-50).

Fernandes, D. (2020). *CrITÉrios de avaliação. Projeto de monitorização acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (Projeto MAIA)*. Lisboa: IE-UL.

Fernandes, D. (2021). Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas contemporâneas. Projeto de monitorização acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (Projeto MAIA). Lisboa: IE-UL.

Fortes, C. (2011). *A temática da interdisciplinaridade no curso de especialização em gestão educacional no período de 1999 a 2010*. Santa Maria, Brasil: Centro de Educação-UFSM.

Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity, history, theory & practice*. Detroit, USA: Wayne State University Press.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L.... Rodrigues, S. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, (105-132).

Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso – questões de eficácia e qualidade no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks-CA: Sage.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018. (6 de julho de 2018). Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: DRE-INCM. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/declei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018. (6 de julho de 2018). Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: DRE-INCM. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/declei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 5908/2017. (5 de julho de 2017). Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Diário da República n.º 128/2017, Série II*. Lisboa: DRE-INCM. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>

Portaria n.º 223-A/2018. (3 de agosto de 2018). Educação. *Diário da República n.º 149, 1.º Suplemento, Série I*. Lisboa: DRE-INCM. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/port/223a/2018/08/03/p/dre/pt/html>

A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Eliane Moreira Marques

Universidade Aberta

moreira.eliane@gmail.com

Ana Mouraz

Universidade Aberta

ana.lobes@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7960-5923>

João Paz

Universidade Aberta

joao.paz@uab.pt

<https://orcid.org/0000-0003-4061-1415>

Resumo

Objetiva-se uma revisão de literatura sobre a investigação produzida em Portugal no âmbito da Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Docente a partir de 2012, ano em que se instituiu, através da publicação do Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro, a obrigatoriedade de observação de aulas para avaliação externa da dimensão científico-pedagógica aos docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente.

A revisão parte de duas linhas matriciais distintas, visando: (i) o mapeamento de estudos em Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Docente; (ii) a identificação de tendências formativas em Avaliação de Desempenho Docente.

Relativamente à primeira linha de investigação, verifica-se a subsistência de carências relativamente à formação, quer contínua, quer pós-graduada, em Supervisão Pedagógica e / ou Avaliação

de Desempenho, por parte dos avaliadores internos e externos. Apura-se também que não existe literatura no domínio da Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Docente enquanto objeto de estudo *per se*.

No que concerne à segunda linha de investigação, demonstra-se que a Avaliação de Desempenho Docente apresenta um caráter eminentemente sumativo e classificador, prevalecendo esta vertente sobre a formativa e de desenvolvimento profissional. Comprova-se que a legitimidade do avaliador (interno ou externo) assenta num conjunto de requisitos que reportam às suas competências profissionais, à sua experiência nessa função e, ultimamente, à sua formação em Supervisão Pedagógica e/ou Avaliação. Finalmente, observa-se, tanto de forma explícita como subliminar, que é possível estabelecer uma associação causa-efeito entre a formação dos avaliadores/supervisores em Supervisão Pedagógica e/ou Avaliação de Desempenho e a qualidade das práticas supervisivas implementadas.

Palavras-chave: Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Docente; Avaliação Externa da dimensão científico-pedagógica; Observação de Aulas; Supervisão Pedagógica; Avaliadores / Supervisores.

Introdução

De acordo com Gaspar, Seabra e Neves (2012), a Supervisão, enquanto “uma das dimensões profissionais do professor” (p. 52), “integra três áreas possíveis de desempenho funcional: *i*) institucional (onde se toca com a direção administrativa da escola); *ii*) instrucional (com uma base triangular: o currículo [como plano de estudos ou conteúdo], a aprendizagem e a avaliação); e *iii*) avaliativa (numa perspetiva de avaliação externa, ou seja, avaliação da instituição ou dos professores)” (ibid.).

A dupla importância de que a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) se reveste atualmente, quer no que reporta ao imperativo de progressão na carreira, que se designará como dimensão funcional, quer à centralidade que consagra ao processo de desenvolvimento profissional, que aqui se entende como dimensão intencional, atribui grande visibilidade às funções desempenhadas pelos avaliadores, internos e externos, frequentemente assomados por sentimentos de “ansiedade, angústia e tensão” (Lapo & Flores, 2016, p. 4). A literatura da especialidade converge nas conclusões em matéria de *(im)preparação* dos avaliadores para o exercício das tarefas supervisivas, aspeto que

os coloca numa posição de assumida fragilidade perante os docentes avaliados, já que muitos destes possuem habilitações superiores e uma experiência no ensino que, não sendo contabilizada em anos de exercício, é diversificada no que diz respeito aos seus contextos de desempenho. Tal vulnerabilidade por parte dos avaliadores contribui para que se verifique uma rejeição pelos docentes avaliados dos resultados da avaliação e, ultimamente, dos processos supervisivos, descredibilizando indubitavelmente o processo de ADD, tanto no que diz respeito à sua dimensão “avaliativa” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 52), como no que reporta à sua dimensão intencional ou formativa.

Face à problemática exposta, esta revisão de literatura visa: (i) mapear os estudos em Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Docente; (ii) identificar tendências formativas em Avaliação de Desempenho Docente.

Contextualização teórica

Das controvérsias da Avaliação de Desempenho Docente: sobre os Avaliadores Externos e a Formação em Avaliação de Desempenho

Apesar de Day (1993) considerar que “a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional, [e que] então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação” (p. 97), estudos sobre a perceção dos professores relativos à prática avaliativa em Portugal evidenciam que estes

na sua maioria consideram-na um processo não eficaz, não atingindo os objetivos propostos, consequência de uma prática avaliativa pouco consistente, assente em bases pouco sólidas, quer em relação aos procedimentos, quer em relação aos atores envolvidos, principalmente o professor avaliador (Soares, 2013, p. vi).

Investigações como as de Marques (2011), Gomes (2012), Rola (2014), Duarte (2015), Dias, Barreira e Rebelo (2016), Lapo e Flores (2016) ou Vaz (2019), confirmam que a ADD raramente contribui para o desenvolvimento profissional ou tem impacto nas práticas docentes, e é geralmente perspetivada pelos sujeitos “como dirigida ao controlo, nomeadamente no que respeita à progressão na carreira e condicionada

pelas quotas” (Alves & Figueiredo, 2011, p. 138). Neste quadro, torna-se legítimo assumir que a ADD se investe de um propósito eminentemente “sumativo e classificador” (Gouveia, 2019, p. 152), e dinâmicas antagónicas entre avaliado e avaliador são potenciadas também porque “os processos de mérito remetem (...) para a esfera de responsabilidade de cada ator, (...) para o seu sentido de justiça” (Baptista, 2011, p. 40), consubstanciado no reconhecimento inequívoco, por parte dos docentes avaliados, da autoridade advinda do mérito e da excelência profissional do avaliador.

A “avaliação por pares” (Duarte, 2015), concretamente a sua formação e “competências profissionais para o desempenho desta tarefa avaliativa” (Reis, 2011, p. 8), têm sido consistentemente mencionados na literatura da especialidade como aspetos suscetíveis de introduzir entropia no processo de ADD. A deficiente formação especializada/graduada no domínio da Supervisão Pedagógica e/ou da Avaliação de Desempenho por parte dos avaliadores é registada como potenciadora de desacordo em relação aos resultados da avaliação por autores como Serrano (2013), Soares (2013), Rola (2014), Silva, Machado e Leite (2014), ou Vaz (2019), o que aponta para uma falta de credibilidade no processo de ADD, marcada pela ausência de legitimidade consciencializada da parte de ambos -avaliadores e avaliados-, determinada pela carência de formação especializada dos primeiros, a par do reconhecimento de competências profissionais baseadas exclusivamente na antiguidade na carreira. Subscrevendo-se aqui o entendimento de Ruivo (2009), considera-se que “para que uma avaliação tenha consequências, o avaliado não pode ter quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador” (p.7).

Perante este quadro, crê-se que é necessário “alicerçar robustamente a formação dos avaliadores no âmbito da avaliação de desempenho de docentes em Portugal” (Ventura, 2013, p. xiii), porquanto esta só faz sentido se aqueles que por ela são responsáveis a colocarem, a jusante, “ao serviço da promoção de melhores aprendizagens por parte dos alunos portugueses” (ibid.), logo, da qualidade e eficácia do sistema educativo, e, a montante, do desenvolvimento profissional dos docentes.

Estudos posteriores como os de Monteiro (2015), Serrano (2015), Afonso (2016), Laranjeira (2016), Pinto e Gonçalves (2019) ou Vaz (2019) respaldam a atualidade da constatação apresentada por Ventura em 2013, nomeadamente no que concerne à “incipiência, ou mesmo da ausência, de formação dos avaliadores que têm a responsabilidade de avaliar os docentes” (Ventura, 2013, p. xiii), não obstante o facto de, desde 2012, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) ministrarem ações de formação contínua no âmbito da ADD.

Metodologia

Primeiramente, definiu-se que esta revisão de literatura compreenderia o acervo produzido a partir de 2012 – ano em que se instituiu a obrigatoriedade de avaliação externa da dimensão científico-pedagógica através do Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro-, até ao presente. Seguidamente, procedeu-se à definição das palavras-chave, concretamente: Formação Contínua em Avaliação de Desempenho Docente; Avaliador Externo; Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE); Observação de Aulas. A pesquisa realizou-se no repositório da Universidade Aberta e no RCAAP, e visou documentos com diferentes tipologias, nomeadamente, Teses de Doutoramento, Dissertações de Mestrado e artigos científicos. Posteriormente, constituiu-se um *corpus* da análise que integra 45 documentos -5 Teses de Doutoramento; 27 Dissertações de Mestrado; 13 artigos científicos-, após o que se procedeu à análise do seu conteúdo através da codificação, tendo como base a regularidade de palavras ou expressões encontradas nos resumos, nas palavras-chave e nas conclusões dos documentos selecionados. Optou-se pela utilização do *modelo aberto* (Silva et al., 2005, p. 76), seguido de procedimentos de *open coding* (ibid.) e, posteriormente, realizaram-se: (i) o *recorte*, de modo a constituir subcategorias com base em palavras ou expressões; (ii) a *enumeração*, tendo em vista a contabilização da frequência das subcategorias; e, finalmente, (iii) a *categorização*, procurando que as categorias formadas fossem mutuamente exclusivas ou homogêneas (Coutinho, 2013, p. 218-219).

Tais procedimentos deram origem à constituição de vinte e seis subcategorias e sete categorias, ilustradas no gráfico abaixo.

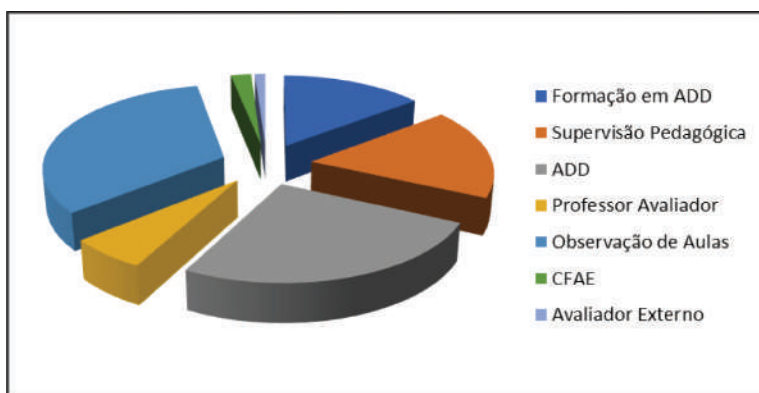


Figura 1 - Categorias emergentes

Categoria “Observação de aulas”

Primeira categoria emergente, a observação de aulas apresenta-se sob dois enfoques distintos: (i) enquanto requisito obrigatório na avaliação externa da dimensão científico-pedagógica no âmbito da ADD, com ênfase na dimensão classificativa (Campos, 2013; Dias, 2013; Lopes, 2013; Meireles, 2013; Craveiro, 2014; Faria, 2014; Xavier, 2014; Candeias, 2018; Rosmaninho, 2021); (ii) como exercício colaborativo, formativo, de caráter voluntário, impulsionador de processos de reflexão, motor de melhoria das práticas letivas e, por conseguinte, do desempenho profissional (Gomes, 2013; Pimentel, Rocha & Palmeirão, 2014; Baptista, 2014; Cabral & Matias Alves, 2015; Gonçalves & Pinto, 2015; Cristóvão, 2015; Macedo, 2016; Martins, 2016; Nobre, 2016).\



Figura 2 - Subcategorias em “Observação de Aulas”

Categoria “ADD”

Segunda categoria emergente, destacam-se três das subcategorias constituídas no âmbito do contributo da ADD: (i) para o desenvolvimento profissional dos avaliados; (ii) para o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, (iii) para a melhoria da Escola. Salvo raras exceções (Candeias, 2018), as conclusões dos estudos apontam para um não-impacto da ADD nos domínios do desenvolvimento profissional e no processo de ensino e aprendizagem (Gomes, 2012; Ribeiro, 2014; Monteiro, 2015; Serrano, 2015; Dias, 2018; Vaz, 2019; Rosmaninho, 2021) e, ulteriormente, na qualidade da Escola (Serrano, 2015; Laranjeira, 2016), sobrelevando aspetos como a sua

intermitência e função essencialmente classificativa em detrimento da formativa e desenvolvimentista (Coelho, 2013; Xavier, 2014; Dias, 2018).



Figura 3 - Subcategorias em “ADD”

Categoria “Supervisão Pedagógica”

Terceira categoria emergente, o domínio da Supervisão Pedagógica reúne um conjunto de estudos que apontam para o predomínio da Supervisão “vertical” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 31), “numa perspectiva de avaliação externa, ou seja, avaliação da instituição ou dos professores” (idem, p. 52). Apurou-se que esta intervenção supervisiva se manifesta de forma dilatada no tempo e a título pontual, em resultado do cumprimento da sequência pré-observação → observação → pós-observação de aulas, indiciando que a Supervisão não é uma prática consistente e sustentada ao longo do processo avaliativo (Soares, 2013; Laranjeira, 2016; Dias, 2018). A par disso, alguns estudos destacam que a prevalência de processos verticais de Supervisão leva os docentes a terem uma percepção pouco clara daquele conceito e dos seus domínios de atuação, que associam à ADD (Silva, 2012; Pinto & Gonçalves, 2019). Todavia, os professores entendem que a Supervisão, enquanto processo formativo simétrico e colaborativo, é uma mais-valia a introduzir no quotidiano das escolas, apontando-se a formação de comunidades de aprendizagem como potenciadoras do desenvolvimento profissional dos docentes (Soares, 2013; Monteiro, 2015; Laranjeira, 2016; Cirne, 2017).



Figura 4 - Subcategorias em “Supervisão Pedagógica”

Categoria “Formação em ADD”

Quarta categoria emergente, aponta, na generalidade, para um déficit de formação em matéria de avaliação de desempenho por parte dos avaliadores internos e externos (Carvalho, 2013; Cruz, 2013; Silva, 2013; Rola, 2014; Lapo & Flores, 2015; Afonso, 2016; Candeias, 2018).

As sete subcategorias distinguem-se entre si por reportarem a tipos de formação diferenciados, concretamente: (i) formação especializada, não distinguindo formação pós-graduada de formação contínua; (ii) formação contínua e formação específica em Supervisão Pedagógica e Avaliação.

Constatou-se ainda que o trabalho colaborativo e a organização de programas de formação colaborativos são perspetivados como encerrando em si um potencial de desenvolvimento profissional dos avaliadores, coadjuvando-os no desempenho da sua tarefa avaliativa (Carvalho, 2013; Baptista, 2014).



Figura 5 - Subcategorias em “Formação em ADD”

Categoria “Professor Avaliador”

Quinta categoria emergente, o acervo consultado permitiu aferir que são, essencialmente, três as fontes de auto e hetero-legitimação dos avaliadores: (i) as competências profissionais; (ii) a formação específica em Supervisão e/ou Avaliação de Desempenho; (iii) a experiência no desempenho da função avaliativa (Silva, 2012; Lopes, 2013; Monteiro, 2015; Serrano, 2015; Dias, 2018; Vaz, 2019).

Categoria “CFAE”

Sexta categoria emergente, os CFAE revelaram-se uma área temática pouco explorada em Portugal. Constituíram-se apenas duas subcategorias, salientando-se a existência de uma Tese de Doutoramento intitulada *Políticas e dinâmicas da formação contínua e dos Centros de Formação de Associação de Escolas* por Cardoso (2015), e um artigo por Casanova et al. (2016), dedicado à análise da avaliação da formação contínua efetuada pelos formandos.

Categoria “Avaliador Externo”

Sétima e última categoria emergente, esta categoria apresentou apenas uma ocorrência que levou à constituição de uma subcategoria. Tal respeita à “garantia de justiça e imparcialidade” (Vaz, 2019, p. i) que os avaliadores externos aportaram ao processo de ADD a partir de 2012.

Conclusões

No que concerne ao mapeamento dos estudos em Formação Contínua em Avaliação de Desempenho, analisaram-se documentos que se constituíram como ocorrências parciais no domínio da temática da Formação em ADD. Constatou-se que, nove anos volvidos sobre a alteração legislativa que introduziu a avaliação externa da dimensão científico-pedagógica através da observação de aulas, as necessidades de formação específica dos avaliadores externos reportadas no início do novo ciclo avaliativo que principiou em 2012 subsistem no presente, não obstante a oferta de formação contínua que tem vindo a ser promovida pelos CFAE no âmbito da ADD.

Já no que diz respeito à Formação Contínua em ADD, não foram encontrados quaisquer estudos, o que indica que esta é uma área de investigação que carece de maior análise e aprofundamento, uma vez que a capacitação dos avaliadores externos se tem feito, maioritariamente, através de ações de formação contínua em ADD ministradas pelos CFAE.

O segundo objetivo reportava às tendências emergentes nos processos formativos em ADD. O processo de revisão da literatura permitiu concluir que a ADD, a par da observação de aulas e da Supervisão Pedagógica, é uma temática vastamente abordada na bibliografia consultada, evidenciando a prevalência da sua vertente sumativa em detrimento da formativa, obviando, deste modo, uma das atribuições essenciais da ADD: o desenvolvimento profissional dos docentes, que, por seu turno, terá implicações no processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, na qualidade da Escola.

Por último, apurou-se que se constituem, como requisitos de legitimação dos avaliadores, a sua competência profissional, a sua experiência no desempenho da função supervisiva e a sua formação específica em Supervisão Pedagógica e/ou Avaliação de Desempenho, determinante para a qualidade dos processos supervisivos (Dias, 2018), assumindo-se que os mesmos serão tanto mais eficazes quanto mais consistente for a formação detida pelo avaliador / supervisor. Importa, por isso, avaliar, de forma objetiva e fundamentada, as ações de formação contínua proporcionadas pelos CFAE no domínio da ADD, bem como o seu impacto no desempenho dos avaliadores externos.

Referências

- Afonso, R. (2016). *A avaliação de desempenho docente vista por professores: realidades, expetativas, desafios e oportunidades*. [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]*. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/18561>
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. L. (2011). A Avaliação de Desempenho docente: Quanto vale o que fazemos?. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 123-140. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Alves.pdf
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP, 3. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Baptista, M. (2014). *Ser professor e avaliador externo: mudanças nas conceções e vivências da profissão: um estudo com docentes do ensino secundário*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/16137>

- Cabral, I. & Alves, J. M. (2015). Projeto copa – colaborar para aprender. In C. Palmeirão; J. M. Alves (Coord.). *Ser autor, ser diferente, ser TEIP* (pp. 24-34). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/19545>
- Campos, S. (2013). *O lugar da observação de aulas na avaliação do desempenho docente: que contributos para o desenvolvimento profissional dos professores?* [Master's thesis, Universidade do Minho]*. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/28691>
- Candeias, P. (2018). *Perceção dos principais agentes envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente*. [Master's thesis, Universidade da Beira Interior]*. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/9336>
- Cardoso, J. (2015). *Políticas e dinâmicas da formação contínua e dos Centros de Formação de Associação de Escolas: as percepções dos seus diretores*. [Doctoral dissertation, Universidade Aberta]*. Repositório da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/4528>
- Casanova, M.P. & Silva, A. (2016). Centro de formação de associação de escolas: avaliação de formação contínua de professores. In *Atas do XXIII Colóquio da AFIRSE: As pedagogias na sociedade contemporânea – Desafios às escolas e aos educadores* (pp. 195-208). EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17745/1/centro%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20formc.pdf>
- Carvalho, R. (2013). *Avaliação de desempenho do pessoal docente: necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores*. [Master's thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/9045>
- Cirne, A. (2017). *Ser professor avaliador: uma experiência formativa que desafia a profissionalidade docente*. [Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/27180>
- Coelho, M. (2013). *Avaliação de desempenho docente: efeitos no desenvolvimento profissional*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Lisboa]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3131>
- Coutinho, C. (2013) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Craveiro, C. (2014). *Impacto da observação de aulas na avaliação de professores muito experientes*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/18008>
- Cristovão, E. (2015). *Supervisão e colaboração na escola e em sala de aula: um compromisso (im)possível?* [Master's thesis, Universidade Católica]*. Veritati – Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/19412>
- Cruz, M. (2013). *Avaliação do desempenho docente: estudo exploratório sobre a perspetiva dos avaliadores*. [Master's thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/9037>

- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores, in Estrela, A. e Nóvoa, A. (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto Editora
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012. Diário da República, 1ª série – N.º 37 – 21 de fevereiro. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/542995/details/normal?l=1>
- Despacho Normativo n.º 24/2012. Diário da República, 2.ª série – N.º 208 – 26 de outubro. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/3293885/details/maximized?jp=true>
- Dias, P. (2013). Observação de aulas em contexto de ADD: função classificatória ou emancipatória da classe docente? *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 289-304. <http://hdl.handle.net/10400.14/21423>
- Dias, P. (2018). *Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente: Perceções de Avaliadores e Avaliados*. [Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra]*. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/83588>
- Dias, P.; Barreira, C. & Vaz-Rebelo, P. (2016). Perceções de Avaliadores acerca do contributo das práticas de Supervisão Pedagógica para o desenvolvimento profissional no contexto da Avaliação do Desempenho Docente. In *Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação: Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 159-167). Escola Superior de Viseu. https://www.researchgate.net/publication/340870291_XIII_SPCE_2016_atas
- Duarte, A. (2015). *A avaliação de Desempenho Docente e seus Atores*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Lisboa]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4592>
- Faria, N. (2014). *A observação de aulas enquanto dispositivo promotor do desenvolvimento pessoal e profissional do professor*. [Master's thesis, Universidade Portucalense]*. Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1110>
- Gaspar, I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12 (XI), 29-57. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3632>
- Gomes, A. (2012). *O papel da supervisão na avaliação de desempenho docente*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Lisboa]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2117>
- Gomes, C. (2013). *Perceção dos professores face à observação de aulas, em contexto de avaliação do desempenho*. [Master's thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/8600>
- Gonçalves, D. & Pinto, M. T. (2015). Efeitos da observação de aulas entre pares nas mudanças de práticas pedagógicas. In P. Carril et al. (Coord.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes de prácticas / XII Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas*

- Santiago de Compustela (pp.1051-1058). Andavira. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2239>
- Gouveia, J. (2019). *Era uma vez uma Caixa Negra. Observação de Aulas entre Pares*. Universidade Lusófona. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2827>
- Lapo, M. J. & Flores, M. A. (2015) Desafios na formação de professores no contexto da avaliação de desempenho. In L. Oliveira; M. A. Flores; M. A. Moreira; E. Fernandes; P. Santos; D. Pereira; D. Mesquita; S. Fernandes & C. Pinheiro (Orgs.). *Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 240-249). Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52419>
- Lapo, M. J. & Flores, M. A. (2016) Formação e(m) avaliação do desempenho docente: Contributos para o desenvolvimento profissional. In M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (Orgs). *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*. De Facto Editores, 189-203. <https://core.ac.uk/download/pdf/154275894.pdf>
- Laranjeira, M. (2016). *O papel da supervisão na componente interna da avaliação docente e o seu contributo para o desenvolvimento profissional: estudo de caso numa escola secundária*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24617>
- Lopes, C. (2013). *Supervisão e avaliação de desempenho docente: percepções dos professores sobre observação de aulas*. [Master's thesis, Universidade Lusófona]*. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/9098>
- Macedo, L. (2016). *Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional docente: um estudo numa escola secundária*. [Master's thesis, Universidade de Aveiro]*. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/18393>
- Marques, R. (2011). *As percepções de docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente: Supervisão e colaboração na cultura docente*. [Master's thesis, Universidade Católica Portuguesa]*. Repositório Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8277/1/Projecto%20final.pdf>
- Martins, É. (2016). *Representações sobre a prática da observação de aulas e sua incidência na melhoria da qualidade da escola: estudo de caso*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/3345>
- Meireles, M. (2013). *O impacto de estratégia de observação de aulas na mudança das práticas dos professores: um estudo numa escola da região de Setúbal*. [Master's thesis, Universidade Aberta]*. Repositório da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3054>
- Monteiro, G. (2015). *Supervisão promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente: estudo de caso*. [Master's thesis,

- Instituto Politécnico de Castelo Branco]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2842>
- Nobre, A. (2016). *Supervisão da prática letiva em sala de aula / observação de aulas*. [Master's thesis, Instituto Politécnico do Porto]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/8418>
- Pimentel, J., Rocha, C., & Palmeirão, C. (2014). Mostra o que fazes bem – Observação partilhada de aulas. *Desafios 8 - Cadernos de trans_ formação*, 9-19. <http://hdl.handle.net/10400.14/22585>
- Pinto, C. P. & Gonçalves, D. (2019). Conceções sobre a supervisão pedagógica: prática(s) e teoria(s) de uma instituição pública. In *Atas do III Seminário Internacional: Educação, territórios e desenvolvimento humano* (pp.524-540). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/Atas_IIISIE_2019_FINAL.pdf
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP, 2. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Ribeiro, M. (2014). *Opiniões de avaliadores e avaliados sobre os efeitos da avaliação de desempenho nas práticas letivas dos avaliados: estudo exploratório de caso*. [Master's thesis, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]*. Repositório da UTAD. <http://hdl.handle.net/10348/2875>
- Rola, M. (2014). *Dois modelos de avaliação de desempenho docente: perceções dos seus protagonistas*. [Master's thesis, Universidade de Évora]*. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/13268>
- Rosmaninho, M. (2021). *Pares (des)emparelhados | Contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional*. [Master's thesis, Instituto Politécnico do Porto]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/16966>
- Ruivo, J. & Trigueiros, A. (Coord.) (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. RJV Editores. http://www.ensino.eu/media/5538/Avaliacao_de_desempenho_de_professores.pdf
- Serrano, É. (2013). *Contributos da Supervisão Pedagógica no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente*. [Master's thesis, Universidade Aberta]*. Repositório da Universidade Aberta. <https://core.ac.uk/download/pdf/61424224.pdf>
- Serrano, N. (2015). *Perceção dos professores face à avaliação e face ao modelo de avaliação do desempenho docente*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2806>
- Silva, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente: o papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Lisboa]*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2319>

- Silva, M. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: concepções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 321-344. <http://hdl.handle.net/10400.14/21428>
- Silva, A.; Machado, M. & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas*, 5 (1), 41-66. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n1/v5n1a04.pdf>
- Silva, C.; Gobbi, B. & Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Lavras*, 7 (1), 70-81. <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>
- Soares, S. (2013). Avaliação de desempenho docente e supervisão pedagógica: veneno e antídoto no mesmo pacote?. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 305-320. <http://hdl.handle.net/10400.14/21425>
- Vaz, A. (2019). *Avaliação do desempenho docente: sentidos e desafios na perspetiva de professores*. [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]*. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25458>
- Ventura, A. (2013). Prefácio. In Roldão, M. C.; Peralta, M. H. (Orgs.). *Formação em Avaliação do Desempenho Docente. Guia de Apoio*. Editora Mundos Sociais. https://www.mundossociais.com/temps/livros/02_07_14_54_formacaoofftindiceprefintrod.pdf
- Xavier, M. (2014). *Observação de aulas no contexto da avaliação de desempenho docente e desenvolvimento profissional*. [Master's thesis, Universidade Lusófona]*. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/7525>

O LUGAR DO PERFIL DO ALUNO NO CONTEXTO DO ENSINO SECUNDÁRIO – LEITURAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E DOS DOCUMENTOS INTERNOS

Maria Helena Álvaro

LE@D, Universidade Aberta, Portugal
Alvaro.helena@gmail.com

Filipa Seabra

LE@D, Universidade Aberta, Portugal
CIEd-UMinho e CIPEM/INET-Md
Filipa.seabra@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0003-1690-9502>

Resumo

Privilegiando a área de estudo do Currículo: lideranças e processos, apresentamos uma investigação em fase de projeto, que terá como objetivo estudar de que modo refletem os documentos internos de escolas o lugar do Perfil do Aluno no contexto do currículo do ensino secundário. Este estudo será desenvolvido interpretando a relação existente entre o Projeto Educativo de Escola, o Perfil dos Alunos e a Área da Cidadania e Desenvolvimento. O estudo ficará circunscrito a 4 escolas, selecionadas tendo como base os relatórios do 3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas, do ano 2019/2020, pela relevância que tem na regulação do trabalho curricular e no desenvolvimento das Escolas. Partindo do seu quadro de referência e dos 4 domínios em que se estrutura, é pertinente recorrer às apreciações da Avaliação Externa das Escolas como critério de escolha para a seleção das Escolas, que deverão ter também disponíveis nos seus sites os seus documentos internos. Com base nos relató-

rios de Avaliação Externa das Escolas, foram selecionadas 2 Escolas com referências explicitamente positivas ao trabalho que desenvolvem com vista à prossecução do Perfil do Aluno, bem como à articulação curricular que estabelecem com a área de Cidadania em coerência com o seu Projeto Educativo, e 2 que expressam tais referências negativamente. Tendo como documento base o Perfil do Aluno, será determinante compreender se a ele fazem referência os Projetos Educativos das Escolas. Tentaremos apurar se, e como, as escolas expressam a sua identidade, no seu Projeto Educativo fazendo apelo ao Perfil do Aluno articulado com os respetivos projetos curriculares, e em particular na área de Cidadania e Desenvolvimento pelas características que apresenta como adequada para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal, social e intercultural dos jovens, propiciando a implementação de situações educativas integradoras e de metodologias de trabalho colaborativas. A investigação terá uma natureza qualitativa com base na análise documental e de conteúdo do referencial e dos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas, dos Projetos Educativos e dos Projetos Curriculares com abordagem da área de Cidadania e Desenvolvimento com a finalidade de ser feita uma triangulação dos dados apurados para apresentação e discussão dos resultados.

Palavras-chave: perfil do aluno; projeto educativo de escola; cidadania e desenvolvimento; avaliação externa das escolas; articulação curricular.

Introdução

O enquadramento deste tema decorre do interesse em determinar de que modo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória aparece evidenciado no Projeto Educativo da Escola (PEE) e nos Projetos Curriculares da área de Cidadania e Desenvolvimento, na tentativa de determinar como são desenvolvidas, geridas e implementadas as competências curriculares da Escola, nomeadamente na sua relação com as Aprendizagens Essenciais (AE).

Os documentos internos referenciados – PEE e Projetos Curriculares – constituirão objeto de estudo para determinar de que modo o Perfil do Aluno (PA) é assumido pela Escola. Temos como pressuposto, que o currículo tem um papel de centralidade em qualquer sistema de Educação ou de Formação, e a forma como é apropriado e trabalhado pela Escola é determinante para se compreender o modo

como a (re)organização curricular do ensino secundário, assente no PA e nas AE, está a ser trabalhado pelas Escolas que serão objeto de estudo. Neste sentido, compreender como se efetivam a flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes, por via dos Projetos Curriculares, assentes no PA e nas AE e perceber se essa lógica de desenvolvimento curricular aparece expressa no PEE, é essencial na linha de trabalho que se pretende alcançar no tema a estudar. Neste sentido é assumida a ideia de que o PEE aparece como instrumento de afirmação da sua identidade.

Também nesta linha de raciocínio, o PA e as AE constituem-se como referencial de base às decisões tomadas pela Escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular (planeamento, realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos).

Neste sentido será de extrema importância recorrer à informação que decorre da Avaliação Externa das Escolas (AEE), tendo em conta a metodologia adotada no 3.º ciclo, para fundamentar o critério de seleção das Escolas que irão ser alvo de estudo. Daí decorre a grande relevância que a leitura e análise dos Relatórios do 3.º ciclo da AEE irá assumir neste trabalho, pela importância que estes documentos têm na regulação do trabalho curricular e no desenvolvimento das Escolas, bem como a pertinência de acompanhar os resultados de investigações que se encontram a decorrer nesta área, particularmente no que respeita à seleção das Escolas a estudar e, especialmente a que se centra nos “mecanismos de mudança decorrentes da sua implementação, e que se traduzam em impactos relacionados com as dimensões curricular, pedagógica e organizacional das escolas”, como é o Projeto MAEE:

O projeto MAEE pretende atualizar e ampliar o estudo anterior (AEEENS), permitindo um maior foco de estudo nos mecanismos de mudança das práticas nas dimensões curriculares, pedagógica e organizacional das escolas e da Inspeção escolar, após a implementação do 3º ciclo de AEE. Enquanto objeto de estudo, pretende-se analisar o 3º ciclo de AEE:

- i) explorando os mecanismos de mudança decorrentes da sua implementação, que se traduzem em impactos relacionados com as dimensões curricular, pedagógica e organizacional das escolas;
- ii) os mecanismos de mudança que criam efeitos na IGEC, num quadro de políticas nacionais e transnacionais (MAEE, S.D.).

Partindo do seu quadro de referência e dos quatro domínios em que se estrutura é pertinente recorrer às apreciações da AEE como critério de escolha para a seleção das Escolas que deverão ter também disponíveis nos seus sites os seus documentos internos. O tema, objeto de investigação, *O lugar do Perfil do Aluno no contexto do Ensino Secundário-Leituras da Avaliação Externa das Escolas e dos Documentos Internos*, centra nas leituras que serão feitas, os pontos de partida para a investigação que se pretende realizar. O PA é o elemento comum, que faz a ancoragem dos documentos curriculares que se pretende que expressem a cultura da Escola, de autonomia e do trabalho em equipa, dos diversos atores educativos, por via da área da cidadania e desenvolvimento e dos Relatórios do 3.º ciclo da AEE, documentos que irão determinar a delimitação do estudo.

Contextualização teórica

Para explicitar o enquadramento teórico, registam-se os principais objetivos desta investigação:

- Conhecer e Interpretar a relação entre o Projeto Educativo Escola (PEE), Projeto Curricular da Área de Cidadania e Desenvolvimento (PC) e o Perfil do Aluno (PA), em 4 Escolas Secundárias, alvo do 3.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE).
- Conhecer como se posiciona o 3.º ciclo de AEE perante o PA, PEE e a Área de Cidadania e Desenvolvimento.
- Perceber como o Projeto Educativo dessas Escolas reflete o Perfil do Aluno.
- Compreender como é que o Projeto Curricular da área de Cidadania e Desenvolvimento dessas Escolas reflete essa dimensão.

Este tema privilegia a área do Currículo, pelo que pretendemos ter como ponto de partida o seu enquadramento concetual e as dimensões de autonomia e flexibilidade curricular. Em seguida iremos fazer um enquadramento teórico, do que é o PA, tendo por base o documento “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, no qual se afirma:

como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos

organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Martins et al., 2017).

Este documento apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências e aponta,

para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p.10).

O documento foi objeto de consulta pública e reveste uma natureza abrangente e transversal. O PA respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social. Por inerência serão feitas referências às Aprendizagens Essenciais (AE), como documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Em seguida iremos enquadrar o PEE, partindo da Lei Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 129/2018, Série I, fazendo também referência ao Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro, Diário da República n.º 270/1980, Série I, onde pela primeira vez, se faz referência ao PEE.

O PEE é um documento estruturante que traduz a especificidade da Escola, expressando a sua identidade. Este enquadramento pretende explicitar como o projeto educativo se apresenta no contexto dos instrumentos de gestão e de autonomia da escola (Azevedo et al., 2011). Por sua vez, o PEE deve estar articulado com o projeto curricular da Escola, expressando o modo como gere e articula pedagogicamente o currículo.

Estes são documentos estratégicos que permitem organizar o trabalho das Escolas e que expressam as opções possíveis no espectro da autonomia e flexibilidade que lhes cabe.

Dá ser essencial partir para a análise, em concreto do projeto curricular de uma área disciplinar, sendo eleita a Cidadania e Desenvolvimento como aquela que será apresentada. Os valores da cidadania encontram-se consagrados nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu art.º 3º, b), ao estabelecer que o sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitudes e sentido de cidadania.

Ora é a Estratégia de Educação para a Cidadania (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), a implementar nas escolas, que integra um conjunto de competências e conhecimentos próprios desta área, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as AE.

Os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores definidos no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as AE elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, no quadro de um processo de promoção da autonomia e flexibilidade curricular.

Assim se articula e fundamenta a opção por esta área disciplinar na sequência da temática em estudo.

Finalmente a referência à AEE, assente na importância que tem na regulação do trabalho curricular (Pacheco, 2014), e pelos impactos que decorrem da avaliação, razão pela qual iremos recorrer aos Relatórios do 3.º ciclo de AEE, como critério para selecionar as 4 Escolas que irão ser alvo de estudo.

Ainda nesta matéria é fundamental a referência aos resultados da pesquisa que decorrem da análise dos Relatórios do 3.º ciclo de AEE, disponíveis e realizados até ao momento, no âmbito do Projeto MAEE, por Seabra et al. (2020), pelos dados apresentados sobre os pontos fortes e áreas de melhorias das Escolas alvo de estudo e que serão objeto de reflexão no contexto deste trabalho.

Metodologia

Fundamentos metodológicos do estudo

Tendo em conta que o problema que se pretende investigar assenta em determinar como os documentos internos (PEE e PC)

de escolas secundárias, que foram alvo do 3.º ciclo de AEE, refletem o lugar do PA no contexto do currículo do ensino secundário, uma questão ampla e que apela à compreensão do fenómeno, parece-nos pertinente assumir que a natureza do estudo seja qualitativa. Por outro lado, a metodologia adotada pelo Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), no 3.º ciclo de AEE, assenta, nomeadamente, na análise documental do projeto educativo da escola e “outros documentos relacionados com a gestão e o desenvolvimento do currículo”. Regista também a IGEC que os Relatórios da AEE são compostos “pelas evidências e juízos avaliativos sobre cada um dos campos de análise, que suportam a classificação atribuída ao domínio, bem como os pontos fortes e áreas de melhoria, tendo como principal objetivo informar e apoiar as comunidades educativas e a administração.”

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994, p.14),

consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto (IGEC, 2019).

Neste tipo de investigação, as questões orientadoras são “formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Estes autores resumem as características principais da investigação qualitativa: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; os dados recolhidos são de natureza descritiva; os investigadores preocupam-se mais com o processo do que com o produto; a análise dos dados é realizada de forma indutiva; o significado assume uma importância central, isto é, as perspetivas dos participantes têm importância crucial.

Pode-se dizer que o principal interesse destes estudos não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Segundo estes autores, “as pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos” (1994, p.70).

No âmbito da investigação qualitativa, será desenvolvida uma pesquisa exploratória na medida em que se pretende desenvolver um estudo com base na leitura e análise dos documentos que refletem o contexto de situações concretas que decorrem dos posicionamentos das Escolas face ao PA, procurando obter novos conhecimentos através da descrição ou comparação de observações com o propósito de formular problemas mais precisos ou pertinentes para estudos posteriores.

Por outro lado, será desenvolvida uma pesquisa do tipo descritivo, na medida em que implica conhecer e compreender a situação objeto de investigação.

Fontes do estudo

Para o desenvolvimento desta investigação teremos em conta as seguintes fontes:

O estudo ficará circunscrito a 4 escolas secundárias seleccionadas tendo como base os relatórios do 3.º ciclo da AEE, do ano 2019/2020 e a documentação presente nos seus sites.

Com base nos relatórios da AEE, foram seleccionadas 2 Escolas com referências explicitamente positivas ao trabalho que desenvolvem com vista à prossecução do PA, bem como à articulação curricular que estabelecem com a área de Cidadania em coerência com o seu PE, e 2 que expressam tais referências negativamente.

A identificação das 4 Escolas implicou, simultaneamente, que essas Escolas disponibilizassem nos seus sites os documentos internos relevantes para esse estudo: PEE, PC da área de Cidadania e Desenvolvimento com referência ao PA no contexto do currículo. Seleccionadas as 4 Escolas Secundárias iremos proceder a uma breve caracterização das Escolas escolhidas para análise.

Assim, para chegar a essas fontes, serão consultados os sites das Escolas que cumpram as premissas já referidas, e serão alvo de análise documental os seguintes documentos: Referencial do 3º ciclo de AEE; Relatórios do 3º ciclo de AEE e os Documentos internos de 4 Escolas do Ensino Secundário, alvo do 3º ciclo de AEE no ano letivo 2019/2020, que têm disponíveis nos seus sites - PEE; PC Área de Cidadania e Desenvolvimento articulados com o PA.

Nesta fase da investigação, o levantamento preliminar realizado, tendo por base os Relatórios do 3º ciclo de AEE, permitiu apurar as 4 Escolas que serão alvo de estudo:

Tabela 1: Levantamento Preliminar das Escolas que serão alvo de estudo.

AE/Escolas Secundárias	Resumo das Classificações AEE		Relevância do tema no Relatório de AEE	Documentos internos disponíveis no site
A	Autoavaliação.	Muito Bom Muito Bom Muito Bom Muito Bom	Positiva	Projeto Educativo Plano Curricular do Agrupamento Planificação semestral 10º Ano Planificação semestral 11ºano
B	Liderança e gestão. Prestação do serviço educativo.	Bom Muito Bom Muito Bom Muito Bom	Positiva	Projeto Educativo Plano de Desenvolvimento Curricular Estratégia de Educação para a cidadania do agrupamento
C	Resultados	Suficiente Bom Bom Bom	Negativa	Projeto Educativo Estratégia da Educação para a Cidadania Projeto Curricular
D		Suficiente Bom Bom Bom	Negativa	Projeto Educativo Critérios de Avaliação de cidadania e desenvolvimento

Serão, ainda, alvo de análise, o referencial do 3.º ciclo da AEE, e os relatórios do 3.º ciclo AEE das escolas selecionadas.

Técnicas de recolha e análise de dados

Na sequência do que já foi referido a recolha de dados qualitativos será de natureza exploratória e implica análise e investigação aprofundada.

Análise Documental e Análise de conteúdo

De acordo com Coutinho (2013, p.24), “num sentido amplo, e segundo Weber (1990), a análise de conteúdo é uma técnica que

consiste na classificação e redução do conteúdo de um conjunto de documentos/registos no sentido de permitir que sejam feitas inferências válidas a partir do seu articulado.”

Acrescenta a mesma autora que,

“é um método muito utilizado na análise de dados que tomam a forma de texto escrito (Krippendorff, 1980; Marshall & Rossman, 1989) e, neste caso, o objetivo básico da análise consiste em reduzir as muitas palavras de um texto a um pequeno conjunto de categorias de conteúdo (Bardin, 2008)” (Coutinho, 2013, p.24).

A análise documental será realizada partindo de uma primeira leitura exploratória, estabelecendo-se contacto com os documentos a analisar e um conhecimento dos textos. Das leituras dos diversos documentos serão desenvolvidas grelhas de análise de conteúdo com o objetivo de recolher, organizar e sistematizar a informação que se vá recolhendo, tendo em conta categorias de análise a definir.

Neste trabalho de investigação, as técnicas documentais são efetuadas pela análise do PA, e recolha e análise dos PEE e PC (área de Cidadania e Desenvolvimento) das 4 escolas a estudar, bem como o Referencial do 3º ciclo de AEE e os Relatórios do 3º ciclo de AEE.

A análise documental, segundo Aires, remete para a conexão interativa de três tipos de atividades: redução, exposição e extração de conclusões:

A redução de dados implica a seleção, focalização, abstração e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões. A redução de dados realiza-se constantemente ao longo de toda a investigação. Estes dados podem ser reduzidos e transformados, quantitativa ou qualitativamente, de forma diferente. Neste último caso, utilizam-se códigos, resumos, memorandos, metáforas, etc. (Aires, 2015, p. 46).

Nesse sentido, a técnica da análise documental é caracterizada por um processo dinâmico ao permitir representar o conteúdo documental de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento. Ou seja, essa técnica permite criar uma informação nova (secundária) fundamentada no estudo das fontes de informação primária, num processo que relaciona a descrição bibliográfica, a classificação, a elaboração de anotações e de resumos, e a transcrição técnico-científica.

De entre o leque das técnicas existentes, pensamos ser as referidas acima as que melhor se adequam aos objetivos da investigação tendo em conta a fundamentação já apresentada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.215) a revisão da literatura pode acontecer a todo o tempo, mas ela não deve ser condicionante da investigação no sentido de poder existir o “perigo criado pelas leituras realizadas da criação de conceitos, ideias ou modelos que podem ser tão persuasivos que não deixem ver outras formas de olhar para os dados.”

Finalmente é importante referir que é procedimento recomendável, não existir “rigidez de pensamento” no decurso do trabalho de campo, em fase de recolha de dados, devendo tal princípio ser usado também para a análise dos dados.

Para analisar os dados recolhidos será desenvolvido um sistema de codificação, o qual, segundo Bogdan e Biklen (1994,p.221), envolve vários passos:

- percorrer os dados recolhidos na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados;
- escrever palavras e frases que representem esses tópicos e padrões-categorias de codificação. Trata-se, assim, de um processo eminentemente indutivo e *bottom up* de criação das categorias de análise.

Para os autores referidos, as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos para que o material contido num determinado tópico possa ser isolado dos outros dados.

Depois de criada uma lista de categorias de codificação deve ser feita uma organização da mesma criando um sistema. Após terem sido criadas as categorias preliminares de codificação, serão criadas abreviaturas, após o que serão novamente lidos os dados por inteiro, atribuindo as abreviaturas das categorias de investigação às unidades de dados, à medida que essa leitura foi feita (idem, p.233).

Não tendo sido possível identificar nenhuma investigação, como aquela que nos propomos desenvolver, enquadrado na operacionalização do currículo do ensino secundário, concretamente, neste caso, também não existem instrumentos utilizados por outros estudos, razão pela qual terão que ser construídas grelhas para análise de conteúdo.

Todas as fontes que servirão de suporte ao estudo serão alvo de análise de conteúdo. Significa isto que terão que ser submetidos

a leitura e análise para identificar o corpus relevante com vista à formulação de uma síntese por via de inferências e identificação sistemática e objetiva das características específicas do estudo.

Relativamente à origem dos instrumentos de análise, sendo a sua recolha feita no site das Escolas, alvo do estudo, o processo de validação dos dados documentais provenientes dessas fontes, garantem o controle da credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, a questão da autoria, credibilidade e autenticidade que está por inerência garantido.

Design Metodológico

Tabela 2: Design Metodológico.

Objetivos	Técnicas de recolha e análise de dados	Casos e Fontes
Conhecer e Interpretar a relação entre o Projeto Educativo Escola (PEE), Projeto Curricular da Área de Cidadania e Desenvolvimento (PC) e o Perfil do Aluno (PA), em 4 Escolas Secundárias, alvo do 3.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE).	Análise Documental e Análise de Conteúdo	Casos: 4 Escolas do ensino secundário que tenham sido alvo do 3º ciclo de AEE e que tenham disponíveis no seu site documentos internos (PEE, PC-área de Cidadania e Desenvolvimento).
Conhecer como se posiciona o 3º ciclo da AEE perante o PA, PEE e Área de Cidadania e Desenvolvimento.		Fontes: Referencial do 3º ciclo de AEE. Relatórios do 3º ciclo de AEE.
Perceber como o PE dessas Escolas reflete o PA.		Documentos internos de 4 Escolas do Ensino Secundário, alvo do 3º ciclo de AEE, que tenham disponíveis nos seus sites- PEE; PC Área de Cidadania e Desenvolvimento e PA.
Compreender como é que o PC da área de Cidadania e Desenvolvimento dessas Escolas reflete essa dimensão.		

Etapas e procedimentos do trabalho de campo

Neste trabalho serão consideradas as seguintes etapas:

- Leitura e análise do Referencial do 3º ciclo de AEE.
- Recolha dos Relatórios de Escolas Secundárias/Agrupamentos de escolas, do 3.º ciclo de AEE do ano letivo 2019/2020.
- Leitura e análise dos Relatórios de Escolas Secundárias / Agrupamentos de escolas, do 3.º ciclo de AEE do ano letivo 2019/2020.
- De entre essas Escolas identificar quais as que disponibilizam no seu site documentos internos (PEE, PC da área de Cidadania e Desenvolvimento que façam referência ao PA) que possam servir os objetivos do estudo que pretendemos desenvolver.
- Identificação das 4 Escolas que serão alvo da investigação, sendo que 2 Escolas expressam referências explicitamente positivas ao trabalho que desenvolvem com vista à prossecução do PA, bem como à articulação curricular que estabelecem com a área de Cidadania em coerência com o seu PE, e 2 que expressam tais referências negativamente.
- Breve caracterização das Escolas identificadas.
- Seleção e constituição do *corpus* documental.
- Leitura dos documentos internos das Escolas.
- Construção dos instrumentos de análise de dados:
 - Grelha de Análise de Conteúdo.
- Análise dos dados recolhidos:
 - Análise de conteúdo dos documentos referidos.
- Triangulação dos dados apurados para apresentação e discussão dos resultados.

Conclusões

Apesar de ainda se encontrar numa fase muito embrionária de investigação a inovação deste estudo está associado a uma nova abordagem sobre a temática subjacente. Os documentos estruturantes desta investigação, nomeadamente o PA, são relativamente recentes (Martins et al., 2017), e as reflexões a ele associadas

ainda são diminutas, pelo que urge desenvolver investigações nesta área, sendo que este projeto de estudo se apresenta como um contributo.

Nesta linha de raciocínio também é um aspeto inovador determinar o *estado da arte* de como o PA se contextualiza no currículo do ensino secundário, tomando-se como foco desta análise a Escola, por via do seu PE e dos seus Planos Curriculares.

Também é de extrema importância sublinhar a abordagem a adotar na seleção das 4 Escolas que serão alvo de estudo assente na leitura e análise a ser feita sobre o 3.º ciclo da AEE, realçando 2 Escolas com referências explicitamente positivas ao trabalho que desenvolvem com vista à prossecução do PA, bem como à articulação curricular que estabelecem com a área de Cidadania em coerência com o seu PEE, e 2 que expressem tais referências negativamente, de forma analisar realidades díspares que possam ser exemplificativas da diversidade de práticas existentes.

Refira-se ainda que a correlação entre os Relatórios do 3.º ciclo de AEE, pela relevância que tem na regulação do trabalho curricular e no desenvolvimento das Escolas, com os seus documentos internos é estruturante deste trabalho.

Finalmente, tendo em conta que a leitura dos Relatórios da AEE, assumirá centralidade neste trabalho, iremos integrar a presente dissertação na investigação que está a ser desenvolvida pelo Projeto MAEE “Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal” (PTDC/CED-EDG/30410/2017), pela grande relevância que tem nesta área de estudo.

Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta, 2015.
- Azevedo, R. et al. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação Guião de apoio*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação, Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- IGEC (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Metodologia*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I.pdf

- MAEE (S.D.). *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior, em Portugal*. <https://projetomae.com/projeto-fct-txt-completo/>
- Martins, G. O., et al. (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pacheco, J. A. (2014). *Avaliação Externa de Escolas: quadro teórico/concetual*. Porto Editora.
- Sá, C. M. (2019). *Flexibilidade Curricular e Perfil do Aluno para o séc. XXI. Educação e Formação – Cadernos Didáticos*, nº 3. UA Editora Universidade de Aveiro.
- Seabra, F., Henriques, S., Abelha, M. & Mouraz, A. (2020). Relatórios AEE do 3.º Ciclo: Pontos fortes e áreas de melhoria. Comunicação apresentada no II Seminário MAEE: Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENRIQUECIDAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – INÍCIO DO ESTUDO

Alexandra Loução

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF)
mariaalexandraloucao@edu.ulisboa.pt
<https://orcid.org/0000-0003-3593-7576>

Ana Pedro

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF)
aipedro@ie.ulisboa.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7434-0321>

Resumo

A evolução tecnológica e a forma como hoje se encontra, produz e disponibiliza a informação contribui para uma alteração do nosso quotidiano, trazendo novas necessidades, como a de desenvolver competências do século XXI nos jovens. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que também os professores adquiram essas competências e que sejam munidos das ferramentas necessárias ao longo da sua formação inicial. As tecnologias digitais são um exemplo de ferramentas necessárias ao ato de ensinar, uma vez que a sua integração em sala de aula promove o desenvolvimento de competências em alunos e professores. Este estudo tem como foco analisar de que modo os programas de Formação Inicial de

Professores contribuem para a implementação de práticas pedagógicas baseadas em aprendizagem enriquecida por tecnologias digitais e que, simultaneamente, possibilitem o desenvolvimento de competências do século XXI nos futuros professores. A Formação Inicial de Professores (FIP) de Educação Pré-escolar e do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico constituirá o contexto deste estudo, tendo como participantes alunos, docentes e stakeholders. Quanto à análise e sistematização do enquadramento teórico, recorrer-se-á à metodologia Scoping Review Literature que permitirá o mapeamento de conceitos chave – e.g. Competência, Competências do século XXI, Tecnologias digitais e FIP. Esta investigação assentará num paradigma pragmático, tendo-se optado por uma metodologia mista de investigação, organizada numa abordagem exploratória concomitante. Assim, recorrer-se-á à análise dos planos curriculares de FIP e a inquéritos por questionários de self-report scale para analisar as perceções dos futuros professores e dos seus docentes. Conjuntamente, entrevistar-se-á stakeholders, recolhendo mais dados que contribuam para o enriquecimento da pesquisa e que complementem os dados recolhidos através do questionário. Relativamente aos resultados, espera-se encontrar evidências sobre a utilização de tecnologias digitais e sobre o desenvolvimento de competências do século XXI na FIP. Pretende-se, igualmente, recolher dados empíricos no que respeita às perceções de docentes, estudantes e stakeholders sobre o desenvolvimento de competências do século XXI através de tecnologias digitais.

Palavras-chave: Competências do século XXI; Formação Inicial de Professores; Tecnologias digitais.

Introdução

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia, modificando o nosso estilo de vida, quer a nível pessoal, quer a nível profissional e cada vez mais se fala na necessidade de formar indivíduos que tenham competências que os tornem capazes de se adaptar a qualquer profissão.

Este documento refere-se a uma investigação que está a decorrer e que tem por objetivo analisar quais as perspetivas de docentes, estudantes e stakeholders, dentro do contexto da Formação Inicial de Professores (FIP), acerca do desenvolvimento das competências do século XXI, através de abordagens pedagógicas que recorram às tecnologias digitais.

Nesse sentido, apresenta-se uma breve contextualização teórica que aborda alguns dos conceitos centrais deste estudo, seguindo-se

a apresentação da metodologia, onde se refere qual o design da investigação, o contexto e participantes, os instrumentos e procedimentos metodológicos e uma breve explicitação da metodologia Scoping Literature Review (SLR), metodologia essa que ajudará no mapeamento de conceitos chave. Deste modo, apresentam-se os resultados preliminares encontrados, juntamente com os resultados esperados na investigação.

Contextualização teórica

Neste capítulo debruçar-nos-emos sobre os conceitos chave mais importantes para o desenvolvimento da presente investigação.

Assim, considerando a temática central do estudo em desenvolvimento, as XXI Century Skills (Competências do Século XXI), importa começar por definir o conceito de competência que, de acordo com Perrenoud (1999), se prende com a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (p. 7). Por outras palavras, a competência é observada quando um indivíduo apresenta uma solução a um problema, mobilizando as suas diferentes capacidades cognitivas.

Numa perspetiva do saber combinatório, Le Boterf (2005) refere-se à competência como a articulação e combinação de diferentes componentes para a realização de uma tarefa. Já Jonnaert (2012) tem uma visão socio construtivista deste conceito, afirmando que a competência é observável quando um indivíduo envolve conhecimentos transversais numa situação específica. Pedro e Matos (2019) referem-se ao conceito de competência não como um estado, mas como “algo que se revela e se desenvolve na ação, criada num processo contínuo passível de alterações ao longo do desenvolvimento de cada sujeito, implicando a capacidade de mobilização do saber, dentro de um dado contexto. A competência acontece sempre na relação do sujeito com o coletivo, revelando-se e desenvolvendo-se nesse mesmo coletivo.” (p. 347).

A multiplicidade de definições deste construto é ampla, sendo por essa razão necessário referir que para esta investigação, considerar-se-á a definição de Braslavsky, Borges, Simão e Truong (2006), “habilidades práticas e cognitivas, conhecimentos – conscientes e implícitos – motivações, valores éticos, visões, emoções e outros aspetos de comportamento social que se combinam para influenciar as decisões individuais e ações na vida profissional e pessoal.” (p. 96).

No que se refere ao conceito de competências do século XXI também é possível identificar uma diversidade de perspectivas sobre o mesmo, no entanto, destacamos o framework desenvolvido pelos autores Trilling e Fadel (2009) e que é apresentado na Figura 1.

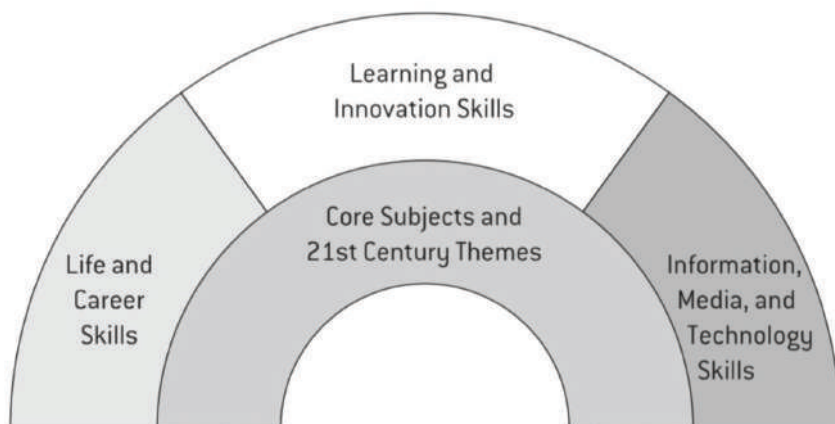


Figura 1. “The 21st Century Knowledge-and-Skills Rainbow”
(retirado de Trilling & Fadel, 2009, p. 48)

Como se pode observar no esquema anterior (Figura 1), o referencial tem como aspeto central as disciplinas centrais e tradicionais do sistema de ensino, adicionando a estas os temas do século XXI – por exemplo, a multiculturalidade, a ecologia, a sustentabilidade, a literacia cívica, entre outros. Sobre este aspeto central, os autores colocam as competências que são divididas em três categorias – “Learning and Innovation Skills”; “Information, Media and Technology Skills”; e “Life and Career Skills” (Trilling & Fadel, 2009, p.48). Assim, na primeira categoria são consideradas as competências de resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação, colaboração, criatividade e inovação. Para o desenvolvimento das competências da segunda categoria, os autores consideram necessária a literacia em informação, Media e em Tecnologias da Informação e Comunicação. No que diz respeito à terceira categoria, os jovens devem ser preparados para serem flexíveis, produtivos, responsáveis, a adaptarem-se com facilidade, a tomarem iniciativa e a interagirem social e culturalmente.

Posta a definição deste conceito, torna-se importante perceber que existe a necessidade reestruturar os sistemas escolares, por forma a desenvolver estas competências nos jovens. Nesse sentido,

os mesmos autores realizaram o esquema seguinte (Figura 2), que complementa o anterior. Este esquema constitui o referencial para a aprendizagem do século XXI e o qual deverá ser utilizado e implementado pelas escolas.

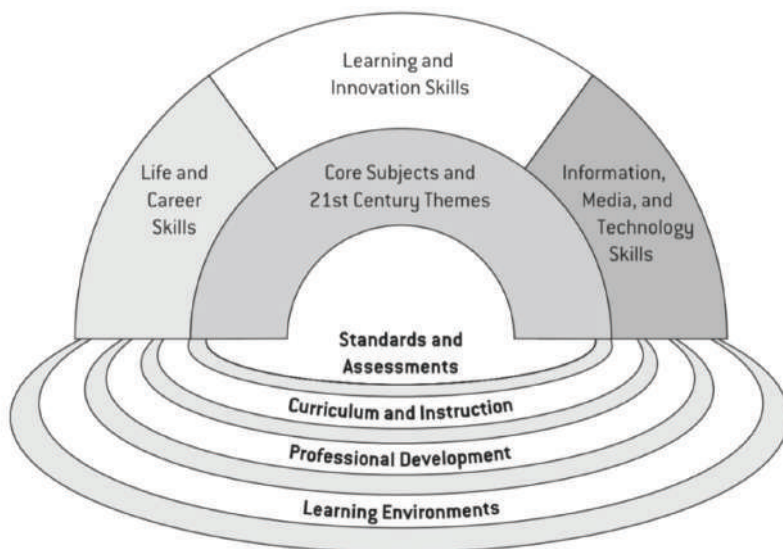


Figura 2. “21st Century Learning Framework”
(retirado de Trilling & Fadel, 2009, p.119)

Na Figura 2, as categorias que observamos constituem-se o sistema de suporte, sendo elas: “Standards and Assessments”; “Curriculum and Instruction”; “Professional Development” e “Learning Environments” (Trilling & Fadel, 2009, p.119).

Atendendo às novas necessidades das escolas para implementar uma aprendizagem que promova o desenvolvimento destas competências, surgem novas exigências aos professores do ensino básico e secundário, como a necessidade de desenvolver competências transversais, específicas às *XXI Century Skills*.

As competências docentes não são um tema novo nas Ciências da Educação, já Alarcão em 1998 abordou a temática. Segundo esta autora, estas competências eram encaradas como a combinação de microcompetências que tem a transferibilidade como característica principal, ocorrendo ao longo da carreira profissional. No entanto Alarcão (1998) refere que esta é uma “perspetiva atomística, analítica, tecnicista e descontextualizada do conhecimento” (p. 48).

Em 2000, Perrenoud apresentou-nos uma listagem de competências docentes:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão de aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Trabalhar em equipa; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar a sua própria formação continua. (pp. 84-85).

Ainda no que diz respeito às competências docentes existem três importantes e distintos (ainda que convergentes) documentos, sendo um deles um referencial de competências docentes para o século XXI, outro o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores e o último o Modelo TPACK.

O referencial de competências docentes para o século XXI de Pedro & Matos (2019) divide em quatro categorias essas mesmas competências, sendo elas: Pedagógicas; Profissionais; Tecnológicas; Relações Interpessoais e Institucionais. A Tabela 1 sintetiza o levantamento realizado pela autora, tendo sido inventariadas um conjunto de 37 competências.

Tabela 1. Referencial de Competências docentes para o século XXI
(Adaptado de Pedro & Matos, 2019)

Competências do séc. XXI	Pedagógicas
	Profissionais
	Tecnológicas
	Relações Interpessoais e Institucionais
	Promover o desenvolvimento de autonomia dos alunos Criar situações de aprendizagem para os alunos desenvolverem pensamento crítico e resolução de problemas Procurar atualização do conhecimento científico Identificar as diferenças pessoais dos alunos Mobilizar diferentes estratégias de envolvimento dos alunos nas atividades letivas Flexibilizar as práticas letivas perante a diversidade de situações e saberes prévios dos alunos Aplicar metodologias de acompanhamento didático dos alunos Elaborar atividades de aprendizagem que estimulem os alunos Utilizar diferentes estratégias de ensino Utilizar de forma integrada saberes da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares Criar, em contexto de sala de aula, situações de aprendizagem focadas na resolução de problemas reais Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas Desenvolver conhecimento didático adequado à área disciplinar Gerir o currículo mediante as necessidades de cada turma
	Refletir sobre as próprias práticas docentes Lidar com as situações relacionadas com a gestão de riscos na relação educativa Procurar situações e contextos informais de aprendizagem e de desenvolvimento profissional Ter autonomia no domínio profissional Refletir sobre o próprio pensamento (processos metacognitivos) Autoregular-se no processo de ensino-aprendizagem Procurar atualização do conhecimento didático-pedagógico Participar em ações de formação contínua Elaborar estratégias de partilha de recursos Gerir e ser autónomo no desenvolvimento do próprio percurso de desenvolvimento profissional Refletir sobre as suas práticas pedagógicas Reconhecer a dimensão cívica e formativa das suas funções enquanto professor
	Potenciar a escola como espaço de enriquecimento e inovação suportado pela utilização das tecnologias Possuir conhecimentos técnicos específicos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais Ser proficiente na utilização de ferramentas digitais e de aplicação online Reconhecer a tecnologia como presente nas práticas dos alunos Aplicar ferramentas digitais e de aplicações online no processo ensino-aprendizagem Utilizar tecnologias digitais como ferramenta para desenvolver o pensamento crítico dos alunos
	Atuar de forma socialmente responsável Perspetivar o trabalho com pares como fator de enriquecimento da profissão Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de relações entre os vários agentes educativos Identificar e respeitar as diferenças culturais dos alunos e restante comunidade Colaborar e cooperar com a comunidade escolar

Quanto ao segundo documento referido – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – trata-se do DigCompEdu, este por sua vez sintetizado por um esquema apresentado na Figura 3.

Neste Quadro são apresentadas 22 competências divididas em 3 grandes categorias – Competências profissionais dos educadores; Competências pedagógicas dos educadores e Competências dos aprendentes. Através do esquema da Figura 3 é possível verificar a uma interdependência entre as competências e as diferentes categorias, entendendo-se assim como um todo.



Figura 3. Quadro DIGCOMPEDU (retirado de Lucas & Moreira, 2018, p. 8)

Por último é apresentado o Modelo TPACK (Figura 4) elaborado por Koehler, Mishra e Cain (2013) que conjuga os três conhecimentos estruturais que o docente deverá ter adquiridos para um bom desempenho da sua prática educativa – “Content Knowledge”, “Pedagogical Knowledge” e “Technological Knowledge”. Quando o docente é capaz de interseção esses conhecimentos – “Pedagogical Content Knowledge”, “Technological Pedagogical Knowledge”, “Technological Content Knowledge” e “Technological Pedagogical Content Knowledge” – demonstra a sua capacidade para proporcionar aprendizagens significativas aos seus alunos.

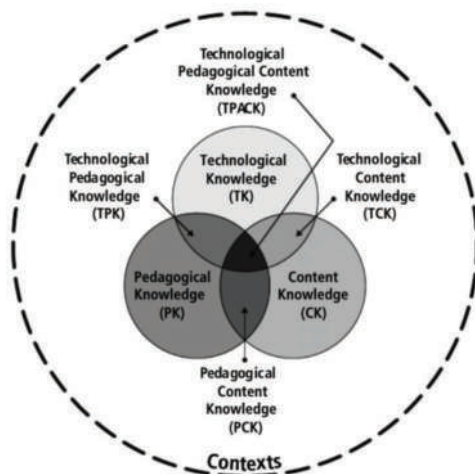


Figura 4. “The TPACK Framework and Its Knowledge Components”
(retirado de Koehler, Mishra & Cain, 2013, p.15)

Analisando os referenciais anteriores, verificamos que em todos eles temos um elemento comum – a tecnologia. De acordo com Trilling e Fadel (2009), Mesquita (2010) e Pedro e Matos (2019) é necessário promover o desenvolvimento de competências dos estudantes da FIP e fornecer-lhes as ferramentas essenciais à prática docente, como é o caso nas tecnologias digitais. É, por isso, necessário repensar a FIP, quer na vertente de desenvolvimento de competências para o futuro, quer na implementação e utilização de tecnologias digitais.

Metodologia

Problemática, questões e objetivos de investigação

A problemática associada a esta investigação surgiu do exposto na contextualização teórica e que envolve a necessidade de desenvolvimento de competências do século XXI nos futuros professores e a implementação de práticas pedagógicas enriquecidas por tecnologias digitais. Nesse sentido, a problemática em estudo é a seguinte: Analisar de que modo os programas de formação inicial de professores contribuem para a implementação de práticas pedagógicas sustentadas numa aprendizagem enriquecida por tecnologias digitais e que possibilitem simultaneamente o desenvolvimento de competências do séc. XXI nos futuros professores.

De modo a clarificar e a direcionar o estudo para a recolha de evidências que respondam diretamente à problemática em estudo, foram definidas as seguintes questões de investigação:

1. De que modo as competências do séc. XXI e as tecnologias digitais estão integradas nos planos curriculares da formação inicial de professores?
2. Em que medida os diferentes *stakeholders* (ministério, associações de professores, sindicatos de professores) consideram importante o desenvolvimento das competências para o séc. XXI, na formação inicial de professores?
3. Qual a perceção dos docentes do ensino superior relativamente ao desenvolvimento de competências do séc. XXI nos futuros professores? E como estas competências estão a ser desenvolvidas por estes docentes?
4. Qual a perceção que os estudantes dos cursos de formação inicial de professores têm (i) sobre o desenvolvimento de competências do séc. XXI e (ii) a sua importância do seu desenvolvimento na sua futura profissão?

Destas questões de investigação surgiu a definição dos seguintes objetivos:

1. Identificar quais as competências do séc. XXI enunciadas nos planos curriculares de formação inicial de professores nas Instituições Ensino Superior (IES).
2. Identificar práticas pedagógicas com recurso a tecnologias digitais assinaladas nos planos curriculares de formação inicial de professores nas IES.
3. Compreender de que modo os *stakeholders* abordam e encaram o desenvolvimento das competências para o séc. XXI na formação inicial de professores.
4. Compreender de que forma os professores das IES encaram as competências do século XXI e que atividades implementam para as promover.
5. Compreender como os futuros professores percecionam:
 - (i) o desenvolvimento das competências do séc. XXI para a sua futura profissão;
 - (ii) a importância do desenvolvimento de competências do séc. XXI para o desenvolvimento da sua futura profissão.

Design metodológico

Este estudo assenta num paradigma pragmático e seguir-se-á um design de investigação assente numa metodologia mista, através de uma abordagem exploratória concomitante (Creswell & Clark, 2011). A pertinência desta abordagem metodológica justifica-se pelo facto de (i) esta metodologia permitir responder às questões de investigação, que outras não conseguem; (ii) proporciona inferências melhor fundamentadas; e (iii) possibilita a produção de opiniões distintas (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Destaca-se ainda a metáfora de Cohen, Manion e Morrison (2007) “fitness to purpose”, sendo que a problemática em estudo determina o design que deverá ser seguido.

Nesse sentido, considerando a abordagem exploratória concomitante do estudo, a recolha de dados será feita conjuntamente e em simultâneo, de modo que seja realizada uma análise do problema de investigação abrangente, tomando em consideração a sua multiplicidade de constituintes. Isto possibilitará uma interpretação integrada e incorporada dos dados, quer dos quantitativos, quer dos qualitativos. Mais se acrescenta que para a apresentação de evidências claras e consistentes que forneçam uma resposta à problemática definida, triangular-se-ão os dados recolhidos de forma qualitativa e quantitativa, por forma a melhor convergir os resultados.

Contexto e participantes

O contexto e os participantes de um estudo são parte fundamental do mesmo, pois estes estão diretamente relacionados com a temática em estudo. Assim, no que diz respeito à presente investigação, esta desenvolver-se-á no âmbito da FIP da Educação Pré-escolar e do Ensino 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), sendo o contexto, todas as Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis por essa formação, em Portugal continental.

Por forma a sintetizar a informação sobre o número de cursos de mestrado em educação e ensino em Portugal continental elaborou-se a seguinte Tabela 2:

Tabela 2: Número e código de cursos de Mestrado em Educação e Ensino

Curso de Mestrado (2º Ciclo)	Código	Número de cursos
Educação Pré-Escolar	M01	18
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB	M02	23
Ensino do 1.º CEB	M03	1
Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB	M04	15
Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	M05	13
Total	-	70

Como é possível observar na Tabela 2, em Portugal Continental existe um total de 18 cursos de Educação Pré-escolar, de 23 cursos de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, um curso em ensino de Ensino do 1.º CEB, 15 cursos de Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB e 13 cursos Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Não obstante, importa referir que os participantes deste estudo serão os estudantes (futuros professores), os docentes das IES destes cursos e os stakeholders (ministério, associações de professores, sindicatos de professores).

Abordagem metodológica

Os instrumentos e procedimentos metodológicos aqui apresentados enquadram-se na metodologia de cariz misto que esta investigação irá adotar e que foi explicitada anteriormente.

Assim, no que diz respeito ao instrumento para recolha de dados quantitativos, recorrer-se-á a uma escala, apresentada numa estrutura de self-report scale, num formato Likert. Esta escala será aplicada aos docentes e estudantes das IES dos cursos da FIP.

A aplicação desta escala justifica-se, uma vez que estas permitem obter inferências e produzir conhecimento considerando as características da população em estudo (Hill & Hill, 2008).

Importa referir que serão tomados os procedimentos necessários para assegurar os critérios de validade, fiabilidade e fidedignidade, através da produção e validação de conhecimento baseado nos dados recolhidos.

Quanto ao instrumento para recolha de dados qualitativos, recorrer-se-á a entrevistas semiestruturadas para entrevistar os stakeholders, uma vez que estas permitem a recolha de dados do ponto de vista dos entrevistados, que permitam enriquecer o estudo e contribuir como complemento dos dados recolhidos através da escala de perceção (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Como qualquer outro instrumento, o guião da entrevista semiestruturada será testado, para que seja possível a identificação de questões ambíguas, procedendo à reformulação de todo o guião, por forma a que este tenha as características de confiabilidade e transferibilidade necessárias (Barbour & Schostak, 2005).

Relativamente aos procedimentos metodológicos, estes estão divididos por três fases da investigação, sendo que o primeiro prende-se com a metodologia SRL, processo esse já iniciado e que está a decorrer. Esta metodologia permitirá o mapeamento dos conceitos chave da literatura referente à temática em estudo (Arksey & O'Malley, 2005).

Numa segunda fase, que corresponderá ao campo empírico, recorrer-se-á à análise de conteúdo aos planos curriculares da FIP e aos dados provenientes das entrevistas semiestruturadas. Por outro lado, recorrer-se-á ao tratamento estatísticos dos dados quantitativos recolhidos através das escalas de perceção.

Por último, destaca-se que serão consideradas um conjunto de normas e condutas éticas ao longo da investigação, de modo a garantir a segurança e respeito pelos participantes. Nesse sentido, pretende-se obter o consentimento esclarecido, assegurar o anonimato e garantir a confidencialidade de todos os participantes (Moreira, 2007).

Resultados preliminares da Scoping Literature Review

A metodologia SLR surge inicialmente na área científica da saúde, mas rapidamente passou a ser adotada pela área das ciências da educação e da justiça criminal (Arksey & O'Malley, 2005). Esta é cada vez mais utilizada em diferentes áreas científicas (Levac, Colguhoun & O'Brien, 2010), uma vez que a mesma permite o mapeamento de conceitos chave presentes na literatura mais relevante, da área na qual se investigará (Arksey & O'Malley, 2005).

Segundo Munn, Peters, Stern, Tufanaru, McArthur e Aromataris (2018) a SLR é ideal para “(...) determine the scope or coverage of a body of literature on a given topic and give clear indication of the volume of literature and studies available as well as an overview (broad or detailed) of its focus” (p. 2).

Por outro lado, alguns autores como Arksey e O'Malley (2005) e Levac et al. (2010) referem que a SLR permite examinar a extensão e a natureza dos estudos relevantes na temática na qual se investiga, sintetizar e difundir resultados apresentados nesses estudos e identificar as suas lacunas.

Nesta investigação, recorrer-se-á ao framework desenvolvido por Arksey e O'Malley (2005), seguindo as cinco etapas seguintes: (1) identificar a questão de revisão da literatura; (2) identificar os estudos relevantes para a temática; (3) seleção de estudos; (4) mapeamento dos dados; e (5) comparação, síntese e divulgação de resultados para identificar evidências existentes na literatura sobre o desenvolvimento de competências do século XXI e da integração das tecnologias digitais na FIP.

Nesse sentido, apresentam-se os dados preliminares à SLR já desenvolvida.

(1) Questão norteadora à Scoping Literature Review

Este processo iniciou-se com a definição da questão de revisão da literatura – Que evidências se podem encontrar na investigação realizada entre 2000 e 2020 sobre o desenvolvimento de competências e a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores?

(2) Identificação de estudos relevantes

A segunda etapa deste processo consiste na identificação de estudos relevantes para a temática em estudo, através da consulta de bases de dados e recorrendo a equações de pesquisa pré-definidas. Para melhor organizar a pesquisa a efetuar foi definido um conjunto de critérios que se apresentam no Tabela 3.

Tabela 3: Descritores de pesquisa para recolha de documentos relevantes

Fontes	Bases de dados	Ebsco	
		Português	Inglês
Filtros	Palavras-chave	TIC Tecnologia Tecnologias digitais Formação Inicial de professores Competências do século XXI Competências docentes	ICT Technology Digital Technology DigCompEdu TPACK 21st century competencies 21st century skills Teacher competencies Teacher training Initial teacher training Pre-service teachers
		Ano de publicação	2000 a 2020
		Tipo de publicação	Artigos de revistas científicas; Dissertações/ Teses; Livros
		Idioma	Português; Inglês; Espanhol
		Opções de procura	Texto integral; Texto com livre acesso
		Outras opções	Visualizar apenas as 20 primeiras páginas da pesquisa.

Após a definição das palavras-chave relevantes na pesquisa, definiram-se as equações de pesquisa apresentadas na Tabela 4.

Relativamente às outras opções, foi estabelecido analisar apenas as 20 primeiras páginas como uma forma de gestão de tempo, uma vez que cada uma das equações de pesquisa retornaram um número elevado de resultados.

A Tabela 4 mostra os resultados obtidos para cada uma das equações de pesquisa.

Tabela 4. Equações de pesquisa utilizadas para a recolha de documentos relevantes

Equações de pesquisa	N.º total de resultados
Competências século XXI	3 487
Formação inicial professores AND Tecnologia	6 429
Formação inicial professores AND TIC	1 001

Formação inicial professores AND Competências século XXI	808
Formação inicial professores AND Competências século XXI OR Tecnologias digitais	12 694
Formação inicial professores AND Competências docentes	4 217
21st century competencies	111 890
21st century skills	391 203
Initial teacher training AND Digital technology	59 320
Initial teacher training AND Technology	202 586
Initial teacher training AND ICT	28 845
Initial teacher training AND TPACK	1 608
Initial teacher training AND 21 st century competencies	22 900
Initial teacher training AND 21 st century skills	58 017
Initial teacher training AND Digcompedu	46
Teacher competencies AND Teacher training OR Pre-service teachers	5230
Pre-service teachers AND Digital technology	15 897
Pre-service teachers AND ICT	10 488
Pre-service teachers AND 21 st century competencies	6 987
Pre-service teachers AND 21 st century skills	15 713
Pre-service teachers AND Digcompedu	35

(3) Seleção de estudos

Esta etapa consistiu em duas subetapas, sendo que, em primeiro lugar, foi realizada uma análise, através do software Nvivo. Este processo iniciou-se com a importação de todos os documentos anteriormente descarregados da base de dados, tendo estes sido um total de 1216 documentos. De seguida foi efetuada uma pesquisa de texto, recorrendo às palavras-chave indicadas na tabela 3, retornando 1210 artigos. Após a obtenção destes resultados foi definido o critério de frequência de 400 ou mais palavras para inclusão de documentos, sendo os restantes excluídos.

Por forma a confirmar a seleção realizada de através da pesquisa de texto, realizou-se uma pesquisa de frequência de palavra, onde foram selecionados apenas os artigos que ficaram incluídos, onde foram retornadas as palavras-chave.

Decorrente desta seleção foram incluídos 257 documentos que foram novamente analisados individualmente, tendo sido excluídos os documentos que se referiam a estudos não empíricos e a documentos repetidos.

A subetapa seguinte consistirá na definição de critério de elegibilidade, isto é, critérios de inclusão e exclusão para uma seleção mais fina dos documentos.

(4) Mapeamentos de dados

A quarta etapa consistirá da identificação informação relevante dos estudos selecionados para posterior comparação e síntese dos dados recolhidos. Para isso serão definidas as informações que serão retiradas de cada estudo, p.e., autor(es), ano de publicação; desenho do estudo; população; principais conclusões.

Após a identificação de todos os dados, estes serão analisados por forma a identificar os aspetos e características comuns, divergentes e relevantes dos estudos.

(5) Comparação, síntese e divulgação de resultados

Após o mapeamento de dados, procurar-se-á estabelecer uma relação entre os estudos, através dos dados recolhidos, que permitirá a sua organização e agrupamento.

Também nesta etapa serão descritos e resumidos os aspetos identificados de modo a retirar inferências.

Resultados esperados

Com a realização deste estudo, espera-se obter evidências claras sobre práticas pedagógicas na FIP que recorra a tecnologias digitais e que promova o desenvolvimento de competências do século XXI nos futuros professores, sendo essas evidências destacadas a partir de dados recolhidos nos planos curriculares dos cursos da FIP. Deste modo será possível responder à questão de investigação 1.

Por outro lado, mas de forma complementar pretende-se compreender quais as perceções dos docentes e estudantes da FIP e stakeholders possuem sobre o desenvolvimento das competências do século XXI, recorrendo às tecnologias digitais, nos referidos cursos e qual a sua importância. Desta forma, procurar-se-á com os dados recolhidos através de inquérito por questionários e aplicados aos participantes mencionados anteriormente, respondam às questões de investigação 2, 3 e 4.

Acredita-se que a análise que será realizada proporcionará uma melhor compreensão da relação existente entre os planos curriculares e as práticas pedagógicas da FIP, e as percepções dos participantes, constituindo-se como conhecimento pertinente significativo para esta área investigativa.

Referências

- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. Aprender. *Revista da ESE de Portalegre*, 21, 46-50.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32, DOI: 10.1080/1364557032000119616
- Barbour, R. S. & Schostak, J. (2005). Interviewing and Focus Groups. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 41-48). London, England: SAGE publications.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braslavsky, C.; Borges, C.; Simão, M.; Truong, N. (2006). Historical Competence as a Key to Promote Democracy. In: *IBE/UNESCO. School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Geneva: IBE/UNESCO.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.) London: Routledge
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Estados Unidos da América: Sage
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Jonnaert, P. (2012). Competências e socioconstrutivismo: um quadro teórico. Instituto Piaget.
- Koehler, M. J., Mishra, P. & Cain, W. (2013). What is the Technology Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13-19.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Levac, D., Colquhoun, H. & O'Brien, K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1) 69. DOI: 10.1186/1748-5908-5-69.
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mesquita, E. C. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *Revista de Educação*, 2(1), 3-19.

- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas.
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Pedro, A. & Matos, J. F. (2019). Competências dos professores para o século XXI: uma abordagem metodológica mista de investigação. *Revista e-Curriculum*, 17(2), 344-364. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p344-364>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd Ed.). Estados Unidos da América: Sage
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass

O *FLIPGRID* COMO RECURSO EDUCACIONAL NO ENSINO DO INGLÊS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Ana Margarida Fonseca

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
1901642@estudante.uab.pt

Teresa Cardoso

Universidade Aberta
LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
Teresa.Cardoso@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Resumo

A pandemia por Covid-19 originou uma abrupta transição para um ensino remoto de emergência, traduzindo três cenários de lecionação, presencial, híbrido e a distância, em alternância e coocorrência. Tal volatilidade de modalidades de ensino pode comprometer a gestão, manutenção e garantia da realização de certas atividades, nomeadamente no ensino e aprendizagem das línguas.

Considerando o Inglês Língua Estrangeira, observamos, por exemplo, constrangimentos na produção oral dos alunos nas aulas presenciais, mas também nas aulas não presenciais e ainda durante a coocorrência de regimes de lecionação. Visando superar esses constrangimentos, propomo-nos estudar possibilidades de integração do Flipgrid como recurso educacional no ensino do Inglês no ensino secundário, junto de uma turma do Ensino Secundário regular, do 12.º ano, para mobilizar e potenciar a oralidade nesta língua estrangeira, presencialmente ou a distância.

Para concretizar o nosso estudo, inscrito no Mestrado em Pedagogia do eLearning da Universidade Aberta e integrado no Laboratório de Educação a Distância e eLearning, será adotada a metodologia de

projeto. Teoricamente são articulados referenciais do m-learning, com enfoque na abordagem *bring your own device*, relacionando-a com áreas de competências digitais específicas, do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, mas, sobretudo, com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Inglês (continuação) do 12.º ano. A fase de diagnóstico do nosso projeto permitirá informar a fase de planeamento, conducente ao desenho e implementação de atividades para o ensino de Inglês Língua Estrangeira com recurso educacional ao Flipgrid. Quanto à avaliação, pretende-se que seja efetuada ao longo de todas as fases do projeto, como meio de o monitorizar e garantir a sua qualidade. Como resultado final esperamos poder validar e promover o Flipgrid como recurso educacional mobilizador e potenciador da oralidade para o Inglês Língua Estrangeira no ensino secundário.

Palavras-chave: Recursos Educacionais, *Flipgrid*, Inglês Língua Estrangeira, Ensino Secundário, *Mobile learning*.

Introdução

Depois de um 2019 com suspensão das aulas presenciais e ensino remoto de emergência, 2020 trouxe ao ensino básico e secundário três cenários de lecionação previamente anunciados, nomeadamente pelas orientações da DGestE (2020) para a preparação para esse ano letivo – presencial, a distância e misto – e por orientações da Comissão Europeia para o arranque do ano letivo 2019/2020 (*European Commission*, 2020), preconizando e conduzindo à hibridização do ensino, tendo-se consolidado a disrupção ensino não superior tal como o conhecíamos, forçando o recurso a soluções mais ou menos digitais, mais ou menos online.

Os impactos da suspensão das aulas presenciais no ensino básico e secundário originaram problemas para quais urge encontrar soluções. No caso concreto do Inglês Língua Estrangeira (ILE), esses problemas levantaram questões para as quais procuramos encontrar uma resposta:

- Como continuar a desenvolver competências, nomeadamente de interação e produção oral em inglês, face à ausência temporária ou mais prolongada dos alunos ou mesmo do professor em sala de aula física?
- Como garantir a continuidade dessas interações no regime a distância ou semi-presencial?

- Como fugir ao contínuo de sessões síncronas por videoconferência (por Meet ou Zoom) e à saturação por excesso de exposição ao ecrã? Ou evitar a caótica avalanche de mensagens instantâneas (via *WhatsApp* ou *Messenger*)?
- E como lidar com a coocorrência ou sobreposição do ensino presencial e do ensino a distância verificada a partir de setembro de 2020?

Face a esta problemática, perante os constrangimentos pandémicos, a observação do nosso ecossistema educativo e o enquadramento teórico que iremos expor em seguida conduziram-nos ao esboço deste projeto em *elearning*: o Flipgrid como recurso educacional para alunos do ensino secundário de Inglês Língua Estrangeira (ILE).

Contextualização teórica

Considerando o contexto e a problemática, ponderamos se a assincronia, em particular a comunicação assíncrona, não poderia eliminar eficazmente alguns dos constrangimentos identificados, tanto mais que a nossa prática letiva já era híbrida, o que consideramos ser um aspeto favorável. De facto, pelo recurso ao uso dos dispositivos móveis dos próprios alunos em contexto de aula presencial, já havia sido rotinada a lógica BYOD (*bring your own device*) e explorado a mobilidade, a portabilidade e a conveniência do *mobile learning*. Em 2020 também já tínhamos integrado um ambiente virtual de aprendizagem na nossa prática – o Google *Classroom* –, para criar a estruturação e as redundâncias necessárias para todas as circunstâncias de lecionação: síncrona, assíncrona, em sala de aula física ou online / a distância.

A esta abordagem de aprendizagem híbrida faltava uma ferramenta que contribuísse para o desenvolvimento de Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) e para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), nomeadamente no que concerne à oralidade.

As Aprendizagens Essenciais (AEs) de Inglês 12.º ano são um importante referencial, para o ensino desta língua estrangeira, pois alinham documentos curriculares em vigor para a disciplina estruturantes, nomeadamente os Programas e o QECRL, “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (Conselho da Europa, 2001). Tanto as AEs, como os Programas e o QECRL remetem para o desenvolvimento da compreensão oral, da interação oral e da produção oral.

Estes três domínios foram comprometidos pelo confinamento imposto pela pandemia e pela disrupção que causou com a suspensão do regime de frequência obrigatório no ensino não superior, o presencial.

Encarando a disrupção da lecionação presencial como uma oportunidade, considerámos que o Flipgrid mobilizaria os domínios da compreensão, da produção e da interação orais em ILE e recorremos a esta *app* para investigar se é possível “empoderar todas as vozes” (Microsoft, 2019) em qualquer cenário de aprendizagem.

Deste modo, integrámos o Flipgrid na sala de aula virtual Google *Classroom* e propusemo-nos solucionar o problema do desenvolvimento da oralidade em ILE em contexto pandémico, de grande alternância de regimes (presencial, a distância e híbrido). No caso, implementámos o Flipgrid na disciplina de Inglês de 12.º ano regular (continuação), transformando uma turma nossa em amostra por conveniência. Desejávamos saber se o Flipgrid permitiria a comunicação professora-alunos e alunos-alunos e até “devolver” alguns alunos ao grupo turma, uma vez que nas videoconferências optavam sempre por estar sem imagem e/ou não falar.

Compreender, falar e escrever inglês, e fazê-lo com recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pode contribuir em muito para uma educação inclusiva. Conseguir isso através das tecnologias móveis poderá rentabilizar um recurso que a maior parte dos alunos já tem e usa, o *smartphone*, e que, na era Covid-19, parece estar a consolidar-se como ferramenta educativa e como expediente para modalidades de ensino híbrido ou não presencial. Por outro lado, é uma forma de irmos ao encontro das potencialidades e desafios associados às tecnologias móveis (UNESCO, 2016). Será ainda um contributo para tornar estes jovens mais preparados para, no futuro, serem agentes de mudança e mais aptos para se adaptarem às circunstâncias (OECD, 2018), mesmo que elas se venham a alterar rápida e inesperadamente, tal como se alteraram bruscamente, em março de 2020, aquando da suspensão de aulas presenciais.

No plano nacional, encontramos estudos, sobre *mobile learning* e o uso das *apps* no contexto educativo das línguas estrangeiras, tanto em públicos adultos e em *elearning*, como para alunos de ensino não superior: Pombo (2019) e Moura (2017). Internacionalmente também, nomeadamente investigação em pequena escala, focada no Flipgrid como recurso educacional para o ensino de línguas, designadamente ILE: McLain (2018), Keiper et al. (2020) e Petersen et al. (2020).

No contexto do ensino não superior, o estudo do Flipgrid está em fase embrionária, tal como os estudos sobre *blended learning*, pois o regime de frequência do ensino secundário é, por regra, o presencial.

O Flipgrid pode facilitar a aprendizagem social e potenciar muito a oralidade enquanto ferramenta audiovisual para discussões, reflexões, apresentações e pesquisas. Estudos recentes revelaram que o uso desta ferramenta comunicativa aumenta o envolvimento dos estudantes (Keiper et al., 2020; Petersen et al., 2020) e o seu sentido de comunidade, além de lhes permitir desenvolver competências linguísticas em contextos autênticos (Keiper et al., 2020).

Outro referencial importante para esta investigação é o DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018), que informa o plano de ação para a transição digital em curso e no qual o professor deve assumir-se como agente dessa transição e fazer um uso criativo e pedagogicamente informado das tecnologias de informação e comunicação para desenvolver aprendizagens e competências digitais nos alunos, capacitando-os assim para um contexto socioeconómico cada vez mais digitalizado e em permanente mudança.

A par destes referenciais teóricos, a escolha do Flipgrid e o desenho do projeto em *elearning* tiveram a sua génese numa fase embrionária de mobilização da oralidade em inglês com Flipgrid com alunos do ensino secundário regular ocorrida no ano letivo de 2019/2020, aquando do primeiro confinamento. Nessa altura, perante os efeitos disruptivos do ensino a distância, aliás, ensino remoto de emergência, implementámos o *Classroom* e, mais tarde, o Flipgrid, entre outras tecnologias.

Esse período corresponde a uma fase de pré-diagnóstico macro para este projeto, pois recorremos a diferentes estratégias pedagógicas para fomentar e melhorar a oralidade em inglês desses alunos. Dessas estratégias fizeram parte as que agora pretendemos estudar. Na referida fase de pré-diagnóstico registou-se a interação oral de alunos e professora via Flipgrid, tendo estado o ensino integrado numa sala de aula virtual Google *Classroom*, organizador de todo o período de confinamento e pós-confinamento. Nessa fase embrionária, associámos *blended learning*, *mobile learning*, BYOD e comunicação assíncrona em inglês mediada por Flipgrid em ensino a distância e semi-presencial, potenciando a hibridização do ensino (Moreira & Horta, 2020), centrada no aluno e em mais e melhores aprendizagens.

Com isso, verificámos um incremento de competências de compreensão e expressão oral nos alunos que participaram nessas

atividades, inclusive dos que nunca participavam oralmente em inglês em sala de aula presencial. Consequentemente, os resultados que obtiveram nos parâmetros relacionados com a oralidade denotaram consolidação ou melhoria. Esta observação está em consonância com estudos realizados com o Flipgrid e *apps* semelhantes, onde se registou uma melhoria de competências orais (McLain, 2018).

Em 2019/2020, o interesse e o envolvimento dos alunos nas produções e desempenhos orais uns dos outros em Flipgrid também foi notório, considerando, por um lado, os dados devolvidos pela *app* (registos de comunicações e visualizações) e, por outro, a nossa observação direta.

Além disso, o Flipgrid permite não apenas comunicar, mas fazê-lo com alguma curadoria, selecionado a versão que mais satisfaz o aluno, o que pode apontar para elementos potencialmente interessantes para a investigação, tais como a autorregulação das suas aprendizagens, o uso e domínio das tecnologias integradas em aprendizagens em ILE, entre outros domínios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017; DGE, 2018).

Em suma, o Flipgrid teve impacto na produção oral em língua inglesa de alunos do ensino secundário regular em 2019/2020, tendo sido usado durante o confinamento (em ensino totalmente remoto e online) e durante o regresso às aulas presenciais (em regime de *blended learning* e em regime totalmente presencial).

Deste modo, o potencial pedagógico do Flipgrid poderá confirmar-se pela flexibilidade e hibridização que oferece ao processo de ensino-aprendizagem e pela mobilização da compreensão, da interpretação e da interação oral. Mas também por favorecer o ritmo próprio dos alunos, a personalização das suas produções audiovisuais e, sobretudo, permitir que parem, repitam, se autorregulem e enviem apenas o que consideram melhor ou adequado comunicar. Estas competências fazem parte do currículo e das AEs, relacionando-se com a autorregulação das aprendizagens, o saber tecnológico e o pensamento crítico e pensamento criativo (Martins, 2017; DGE, 2018).

Metodologia

São vários os constrangimentos para o desenvolvimento da oralidade em inglês no ensino secundário. As aulas em regime presencial não favorecem o desenvolvimento de competências orais: as turmas são grandes e alguns alunos acabam por evitar participar ou

expor-se durante as aulas. A sincronia das atividades orais formais e o seu caráter sumativo também não favorece a oralidade em inglês, colocado a tónica no imediatismo, no “decorar para apresentar” e aumentando os níveis de ansiedade dos alunos.

Perante a dificuldade em eliciar oralidade espontânea e regular em língua inglesa nos alunos em aulas presenciais, e face às interrupções e alterações de modalidade de ensino que a pandemia por Covid-19 vem impondo, poderá uma *app* para interações orais assíncronas como o Flipgrid atenuar estes constrangimentos?

Chegamos, assim, à nossa questão geral: como pode o Flipgrid contribuir para o desenvolvimento da oralidade em inglês em alunos do ensino secundário regular?

E formulamos duas questões específicas. Independentemente das variáveis de lecionação (presenciais, híbridas ou a distância) que o contexto pandémico impõe a alunos e professores de forma imprevisível:

- como pode o Flipgrid contribuir para fomentar e garantir a concretização das atividades e interações (orais) em sala de aula presencial, híbrida ou a distância?
- de que forma pode o Flipgrid contribuir para o desenvolvimento de competências em ILE ou outras?

Deste modo, teremos como objetivos de investigação:

- compreender de que forma o Flipgrid pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em inglês em alunos do ensino secundário;
- analisar o contributo do Flipgrid para concretização das atividades e interações (orais) em sala de aula presencial, híbrida ou a distância;
- analisar o contributo do Flipgrid para o desenvolvimento de outras competências em ILE ou noutros domínios.

Considerando o período exploratório do ano letivo de 2019/2020 (pré-diagnóstico deste projeto), a importância do inglês como língua franca, e da oralidade em particular, as linhas orientadoras europeias (European Commission, 2020) e do Ministério da Educação (DGestE, 2020), e os constrangimentos das aulas presenciais no que concerne à produção oral dos alunos, desenhámos este estudo para o ano letivo 2020/2021, recorrendo à metodologia de projeto (Serrano, 2008; Miranda & Cabral, 2017).

Na fase de pré-diagnóstico identificámos os primeiros problemas. Posteriormente, procedemos a um enquadramento teórico e fizemos um primeiro levantamento das necessidades existentes, estabelecendo prioridades de ação. Identificadas as causas dos problemas, propusemo-nos encontrar respostas a partir de uma metodologia de projeto desenvolvida em 4 fases: diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação, sendo esta sistemática e permanente – diagnóstica, de processo (orientadora) e final.

O cronograma que definimos espelha esta metodologia, conforme se apresenta a seguir, na Figura 1.

Etapas da investigação	2020											
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Pré-diagnóstico (2019/2020): utilização do Flipgrid em atividades orais em inglês.												
2020/2021: Diagnóstico e planeamento.												
Implementação do Flipgrid para atividades orais em inglês.												
Avaliação diagnóstica das competências orais em inglês.												
Avaliação 1 das competências orais em inglês após implementação de Flipgrid.												
	2021											
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Avaliação intermédia 1 do projeto. Ajustes pedagógicos e/ou metodológicos.												
Atividades orais em inglês com Flipgrid.												
Avaliação 2 das competências orais em inglês após implementação de Flipgrid.												
Avaliação intermédia 2 do projeto. Ajustes pedagógicos e/ou metodológicos.												
Avaliação final das competências orais em inglês após implementação de Flipgrid.												
Avaliação final do projeto.												
Elaboração do relatório do projeto.												

Figura 1. Cronograma do projeto e etapas da investigação

A nossa investigação é um projeto em *elearning*, com integração do digital na aprendizagem em qualquer cenário de lecionação (presencial, a distância ou misto). Assume a vertente híbrida (ou *blended*), precisamente porque integra dispositivos móveis, um sistema de aula

virtual (Google *Classroom*) e porque recorre a uma *app*, o Flipgrid, para potenciar a oralidade. O nosso conceito de *blended learning* transcende a visão simplista de uso das tecnologias, de alternância síncrono / assíncrono, mas “põe a tónica na interação” (Monteiro et al., 2015) mediada pelo digital.

Conclusões

No âmbito do ensino não superior, reconhecemos que o estudo do Flipgrid está em fase inicial, tal como os estudos sobre *blended learning* para este nível de ensino, cujo regime de frequência é, por regra, o regime presencial. O contexto pandémico criou uma janela de oportunidade para começar a estudar o potencial educacional do Flipgrid em cenários de lecionação híbridos e coocorrentes em Inglês Língua Estrangeira no ensino secundário regular (12.º ano).

O nosso projeto contempla o desenho de atividades de oralidade em Inglês com recurso ao Flipgrid implementadas em contextos de lecionação presencial e a distância, nomeadamente uma primeira atividade de ambientação à ferramenta. Concretizando: desenhámos um projeto educacional pedagógico, com integração de uma modalidade de *elearning*, para um contexto de aprendizagem formal, cujo objetivo é “desencadear situações de aprendizagem [com a *app* Flipgrid] que conduzam ao sucesso educativo [em inglês] (Miranda & Cabral, 2017, p. 14). O sucesso educativo concreto do nosso projeto circunscreve-se ao desenvolvimento de competências a partir do uso do Flipgrid.

Com o nosso estudo esperamos validar e promover o Flipgrid como recurso educacional mobilizador e potenciador da oralidade para o Inglês Língua Estrangeira no ensino secundário.

Encontrando-nos ainda num estágio inicial do nosso projeto, entendemos pouco prudente e prematuro apresentar conclusões sobre o uso pedagógico do Flipgrid no ensino secundário em inglês. Mas, como referimos no nosso enquadramento teórico, o pré-diagnóstico, concluído a nível macro, sugere que esta *app* pode mobilizar a oralidade em qualquer cenário de lecionação (presencial, a distância ou misto), contribuindo para a flexibilização e hibridização do processo de ensino-aprendizagem e dando resposta adequada à disrupção causada pelo ensino remoto de emergência. Mas não só. Referimos também que, dadas as suas características e funcionalidades, o Flipgrid poderá

favorecer o desenvolvimento de outras competências plasmadas nas Aprendizagens Essenciais de Inglês Língua Estrangeira de 12.º ano, continuação (DGE, 2018), e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), bem como no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), assim se consubstanciando em potenciais linhas de investigação para as quais este projeto poderá dar alguns contributos.

Referências

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA. <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- DGE. (2018). Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos - 12.º ano, ensino secundário, formação específica, inglês continuação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_ingles_f_esp_cont.pdf
- European Commission. (2020). Blended learning in school education: Guidelines for the start of the academic year 2020/21. In *SchoolEducationGateway*. European Commission - Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/blended-learning-guidelines.htm>
- Keiper, M. C., White, A., Carlson, C. D., & Lupinek, J. M. (2020). Student perceptions on the benefits of Flipgrid in a HyFlex learning environment. *Journal of Education for Business*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1832431>
- Lucas, M., e Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Aveiro: CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Martins, G. (Coord). (2017). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- McLain, T. R. (2018). Integration of the video response app Flipgrid in the business writing classroom. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 4(2), 68–75. <https://doi.org/10.20448/2003.42.68.75>
- Microsoft. (2019). Flipgrid. <https://info.flipgrid.com/>
- Miranda, B., e Cabral, P. (2017). Projetos de intervenção educativa. Universidade Aberta.
- Monteiro, A., Moreira, J. A., e Lencastre, J. A. (2015). *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Whitebooks. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44823>
- Moreira, J. A., & Horta, M. J. (2020). Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. *Revista UFG*, 20.

- Moura, A. (2017). Promoção da literacia digital através de dispositivos móveis: Experiências pedagógicas no ensino profissional. In *CECS - Publicações* (pp. 324–336). http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2684/2592
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030. The future we want*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Petersen, J., Townsend, S., & Onaka, N. (2020). Utilizing Flipgrid application on student smartphones in a small-scale ESL study. *English Language Teaching*, 13(5), 164–176. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n5p164>
- Pombo, C. P. (2019). *Mobile Learning e Educação em Línguas: Contributos para a Aprendizagem do Inglês no Ensino Superior Online*. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9035>
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais*. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/#. UNESCO

BIBLIOTECAS DIGITAIS NO ENSINO PROFISSIONAL: UM PROJETO DE FORMAÇÃO

Ana Reis

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
1502682@estudante.uab.pt

Teresa Cardoso

Universidade Aberta
LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
Teresa.Cardoso@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Filomena Pestana

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
Maria.Coelho@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0003-3146-8792>

Resumo

As tecnologias da informação e comunicação têm vindo a transformar a vida pessoal e profissional dos cidadãos. Desta forma, é importante que a Escola procure acompanhar a evolução tecnológica e do conhecimento, num tempo marcado por alterações rápidas, imprevisíveis, complexas e exigentes. Ou seja, a Escola tem a responsabilidade de preparar os alunos para os desafios da sociedade, assumindo particular importância, a nível macro, a iniciativa governamental IN-CoDe.2030, direcionada para dar resposta ao desafio de desenvolver competências digitais na população portuguesa. O estudo que se apresenta persegue precisamente a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de tais competências, junto de alunos do ensino profissional, em estreita articulação com a biblioteca da escola, o que constitui uma temática ainda pouco analisada no panorama nacional. Começamos, então, por fundamentar e enquadrar teoricamente a escolha do nosso tema de investigação, em que o referido projeto

se inscreve, constituindo um recorte de um estudo em curso no Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta, integrado no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning da mesma instituição. Depois, e assumindo a metodologia de projeto, explicitamos o desenho e planeamento de uma ação de formação, para dinamizar junto de alunos do ensino profissional, para promover o desenvolvimento de competências digitais adotando como referencial o Eixo 2 (Educação) da Iniciativa Portuguesa INCoDe.2030 antes aludida. Espera-se, pois, como resultado da nossa investigação, e da ação inovadora desenvolvida neste âmbito com os referidos alunos, que seja possível evidenciar estratégias e recursos, especificamente na criação e utilização de bibliotecas digitais, além de boas práticas na utilização de tecnologias da informação e comunicação, conducentes à consolidação de literacias múltiplas, incluindo a literacia digital, num trabalho colaborativo em sala de aula e na biblioteca da escola, no contexto do ensino profissional.

Palavras-chave: TIC; Ensino Profissional e Bibliotecas Escolares; Literacia da Informação e Digital; Práticas Colaborativas; INCoDe.2030.

Introdução

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm vindo a transformar a vida pessoal e profissional dos cidadãos. Paralelamente, importa destacar a rede como interface educativa, que integra e proporciona a abertura e a partilha do conhecimento, de acordo com Cardoso, Pestana e Brás (2018). Desta forma, é importante que a Escola procure acompanhar a evolução tecnológica e do conhecimento, num tempo marcado por alterações rápidas, imprevisíveis, complexas e exigentes. Ou seja, a Escola tem a responsabilidade de preparar os alunos para os desafios da sociedade, tendo como enquadramento, entre outras, e a nível meso-micro, a comunidade onde se insere. E, dentro da Escola, a biblioteca pode ser um, se não mesmo o lugar privilegiado para atender a esses múltiplos desafios, também porque a própria biblioteca os enfrenta. De facto, a biblioteca escolar é chamada a responder a necessidades, nomeadamente de atualização tecnológica e técnica, não só ao nível dos equipamentos que alberga, mas ainda dos seus recursos humanos, neste caso especialmente ao nível da formação do professor bibliotecário, uma vez que estando este munido de competências adequadas, a exemplo das competências digitais,

poderá formar ou coadjuvar na formação de alunos “digitalmente esclarecidos” (Junqueiro, 2002, p. 303).

Assim, e a nível macro, assume particular importância a iniciativa governamental INCoDe.2030, direcionada para dar resposta ao desafio de desenvolver competências digitais na população portuguesa, focando-se em 5 eixos principais (inclusão, educação, qualificação, especialização e investigação). Este estudo persegue precisamente a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de tais competências, junto de alunos de uma escola profissional, através da metodologia de projeto, incidindo no eixo da educação, em articulação com a biblioteca da escola, o que constitui uma temática ainda pouco analisada no panorama nacional.

A problemática de partida pode, portanto, ser enunciada através da seguinte pergunta: – INCoDe.2030, TIC e Bibliotecas Digitais: que possibilidades de integração no ensino profissional? Desta pergunta emergem as questões e os objetivos da presente proposta de investigação, que são explicitadas no ponto do enquadramento metodológico, o qual é precedido por esta introdução e pelo enquadramento teórico, a seguir considerado. A referida proposta, circunscrita a este documento, inclui ainda a conclusão e a bibliografia.

Contextualização teórica

Os referenciais teóricos que enquadram a investigação proposta neste texto são perspetivados de modo transversal, privilegiando-se, contudo, e quando oportuno, um olhar sobre o ensino profissional, atendendo ao contexto específico no qual o estudo será implementado, e estão organizados em torno de dois conceitos basilares, a saber: INCoDe.2030 e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Seguidamente, faz-se, pois, a apresentação sumária da iniciativa INCoDe.2030, com enfoque no respetivo eixo da educação.

A sociedade vive num mundo que depende, cada vez mais, das tecnologias digitais, pelo que se tem tornado de algum modo comum ouvir/ler sobre a economia, a produtividade e a competitividade nos diversos setores estarem, cada vez mais, subordinadas a essas competências, conduzindo à necessidade crescente da aquisição/consolidação da literacia digital em quase todas as áreas/profissões.

O Portugal INCoDe.2030 é uma iniciativa nacional que pretende estimular e garantir o desenvolvimento das competências

digitais, para preparar a população para o futuro e para as novas oportunidades que surgem face à aceleração na adoção das TIC. Esta iniciativa, lançada em abril de 2017, procura assegurar a generalização do acesso às tecnologias digitais e à formação a toda a população portuguesa, desde as crianças até aos idosos, incluindo cidadãos com necessidades educativas especiais, através do estímulo e reforço dessas competências. Pretende ainda capacitar profissionalmente a população ativa, promovendo a especialização em tecnologias digitais e garantir preceitos da inteligência artificial, bem como a utilização de linguagens de programação e robótica. Mais especificamente, o programa Portugal INCoDe.2030 foi estruturado, na sua génese, em 5 eixos estratégicos:

- I. Eixo da Inclusão – com a crescente digitalização em todos os domínios da sociedade, é necessário dotar toda a população de capacidades e competências para beneficiar de uma forma crítica e autónoma das tecnologias digitais, de modo a que cada cidadão possa ser mais participativo numa sociedade que funciona cada vez mais em rede;
- II. Eixo da Educação – a Escola deve apoiar os estudantes na sua aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo competências em tecnologias digitais, capacidades de raciocínio científico, trabalho colaborativo e de projetos, e em alguns cursos profissionais possibilitar o conhecimento de programação, objetivos que estão, aliás, identificados no perfil de competências do aluno no final do ensino obrigatório (Martins, 2017);
- III. Eixo da Qualificação – o mercado de trabalho exige conhecimentos em TIC, uma necessidade que tem vindo a crescer ao longo do tempo. Com o acentuado desemprego nas camadas jovens, a oferta formativa em TIC torna-se mais premente, especificamente aquela que é direcionada para este segmento da população, de modo a permitir reforçar o conhecimento ou a aquisição de novos conhecimentos numa dada área específica, com vista a aumentar a empregabilidade;
- IV. Eixo da Especialização – a procura de profissionais com competências digitais é uma realidade em todos os setores do mercado de trabalho, entre outros, saúde, agricultura, mar e pescas, indústria, energia. É importante garantir o reforço na formação em Programação e TIC em todos os quadros superiores, através de cursos de curta duração, Cursos Téc-

nicos Superiores Profissionais (CTeSP), ou cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclo, licenciaturas, mestrados e doutoramentos, ou de pós-graduação;

- V. Eixo da Investigação – a competitividade que se sente na nossa economia devem ser reforçados, não só pela aquisição de novos conhecimentos, mas na tradução dessas competências em benefícios sociais e económicos para a sociedade, como é ilustrativa a possibilidade de manuseamento e análise de grandes quantidades de dados.

Em suma, até 2030, a iniciativa Portugal INCoDe.20.30 pretende dar resposta a três desafios, nomeadamente: (i) garantir a literacia e a inclusão digital para o exercício da cidadania; (ii) estimular a especialização em tecnologias e aplicações digitais para a qualificação do emprego e uma economia de maior valor acrescentado; (iii) produzir novos conhecimentos em cooperação internacional. No âmbito do Eixo II – Educação, que, no contexto do nosso estudo, particularmente mais nos interessa, a iniciativa Portugal INCoDe.20.30 assenta nas seguintes medidas para a concretização dos seus objetivos: desenvolvimento de recursos educativos digitais; formação de professores de educação pré-escolar, ensino básico e secundário; alargamento e aprofundamento do currículo de TIC.

Considerando especificamente o primeiro e o terceiro daqueles objetivos, iremos desenhar, planejar, implementar e avaliar uma proposta de formação inovadora num curso profissional técnico de multimédia. Neste sentido, propomo-nos aprofundar o currículo de TIC, nas áreas da pesquisa da informação, elaboração de relatórios e realização de apresentações eletrónicas, e, por outro lado, garantir as condições para que os alunos do referido curso possam explorar e desenvolver recursos educativos digitais, nomeadamente com vista à criação da Biblioteca Digital da Turma.

O constante desenvolvimento das TIC tem vindo a ter impacto em diferentes áreas da sociedade, tais como a profissionalização, a cultura e a educação. Portanto, a utilização das TIC é fundamental para as aprendizagens, nomeadamente dos jovens ao longo da sua vida. Como referem Cardoso, Espanha e Lapa (2009, p. 7), “novas competências parecem estar a ser adquiridas intuitivamente pelos mais novos como a forma de explorar a interligação entre as várias realidades mediáticas e a forma de operar vários expedientes mediáticos simultaneamente”. Desta forma, a escola deve estar atenta a

tais tecnologias, aliás como preconizado pelo próprio “Ministério da Educação, que tem apostado em apetrechar e modernizar o parque informático das escolas através do Plano Tecnológico da Educação (PTE)” (Sousa, 2013, p. 2). No mesmo sentido posiciona-se Junqueiro (2002, p. 33), antes citado, quando reconhece que “a escola deve contribuir para o reforço da inovação, de modo que os jovens de hoje possam desenvolver cada vez mais a ousadia da criação da comunicação digital”.

No que diz respeito ao ensino profissional, este está abrangido pelo Programa Operacional Capital Humano (POCH), que foi aprovado por decisão da Comissão Europeia a 12 de dezembro de 2014 e foi revisto pela Decisão de Execução da Comissão Europeia a 29 de novembro de 2018. O POCH visa contribuir para o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, para a coesão económica, social e territorial, sendo constituído por cinco grandes objetivos, com vista ao cumprimento das metas Europa 2020: promoção do sucesso e redução do abandono escolar; melhoria da empregabilidade através do ajustamento das ofertas às necessidades do mercado de trabalho; aumento da atratividade e do número de diplomados do ensino superior; melhoria das qualificações da população; promoção da qualidade e da regulação do sistema de educação e formação.

De forma a ser possível perceber as necessidades do mercado de trabalho, cada região é analisada e apresentada em Rede para a Educação e Qualificação, com o principal objetivo de adotar procedimentos e práticas mais harmonizados na operacionalização de tipologias de operações comuns aos diferentes Programas Operacionais (PO). A composição da Rede é coordenada pela Comissão Diretiva do referido POCH e integra vários membros das diferentes zonas regionais de Portugal da Comissão Diretiva de Programa Operacional e um membro do Conselho Diretivo da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), ou seja, integra: o presidente da Comissão Diretiva do POCH, que coordena; o presidente da Comissão Diretiva do Programa Operacional Inclusão Social e Emprego; o presidente da Comissão Diretiva do Programa Operacional Regional do Norte; o presidente da Comissão Diretiva do Programa Operacional Regional do Centro; o presidente da Comissão Diretiva do Programa Operacional Regional do Alentejo; o presidente da Comissão Diretiva do Programa Operacional Regional de Lisboa; o presidente da Comissão Diretiva do Programa Operacional Regional do Algarve; o presidente da Comissão Diretiva do Programa Operacional Regional dos Açores;

o presidente da Comissão Diretiva do Programa Operacional Regional da Madeira; o presidente do Conselho Diretivo da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

Destacamos, também, ainda de acordo com o site do POCH (s.d.b), que são privilegiados cinco eixos de apoio:

- Eixo 1 – Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar;
- Eixo 2 – Reforço do ensino superior e da formação avançada;
- Eixo 3 – Aprendizagem, qualificação ao longo da vida;
- Eixo 4 – Qualidade e inovação do sistema de educação e formação;
- Eixo 5 – Assistência Técnica.

Neste contexto, destacamos os Eixo 1 e Eixo 3 que têm como objetivo, no primeiro caso, integrar percursos diversos seja no ensino básico, seja no ensino secundário. Este assume uma forte associação ao tecido empresarial e, deste modo, permite que possam ser adquiridos conhecimentos que permitem a consecução de um percurso profissional (Eixo 1). No segundo caso, pretende-se promover a qualificação ao longo da vida, sendo que neste âmbito se pretende promover a empregabilidade, intervindo junto da população jovem e adulta, nomeadamente sem ensino secundário completo e/ou sem qualificação profissional (Eixo 3).

Assim, e tendo em conta a crescente importância que têm vindo a adquirir as competências digitais, e subsequente utilização das TIC, começaram a surgir cursos profissionais nas áreas da informática, de acordo com a perceção de cada região e do mercado de trabalho local. Neste cenário, a ANQEP define o catálogo nacional de qualificação, em que cada escola pode ser autónoma e, com a referência da Rede para a Educação e Qualificação do POCH, escolher cursos que mais se adaptem à sua realidade, local (POCH, s.d.a). São exemplos daqueles cursos os seguintes: Técnico de Gestão e Equipamentos Informáticos; Técnico de Informática e Sistemas; Técnico de Informática e Gestão; Técnico de Design Gráfico; Técnico de Multimédia; Técnico de Marketing; Técnico de Desenho de Moldes.

Estes cursos envolvem conhecimentos na área das competências digitais em TIC, que evoluem com o manuseamento de novos tipos de *software* e, portanto, promovem a literacia digital. No entanto, há ainda aspetos que merecem ser revistos, pois nem sempre a escola

(profissional) é capaz de responder à exigência destes cursos. Dito de outro modo, nem sempre consegue, por um lado, realizar “um esforço importante no apetrechamento de recursos tecnológicos e infraestruturas de telecomunicações” (Sousa, 2013, p. 10), e, por outro, acautelar a formação dos seus docentes. Estas fragilidades são ainda mais acentuadas em função das realidades, díspares, das disciplinas técnicas e sociocultural, de acordo com o que explicita Sousa (2013, p. 25),

revelando que nas disciplinas da componente técnica fazem uso deste equipamento frequentemente, enquanto nas aulas das disciplinas da componente sociocultural e científica a utilização do computador e da Internet é feita maioritariamente pelo professor com fins meramente expositivos, em que a participação do aluno não tem expressão.

Também a nossa experiência profissional, enquanto docente de ambas as tipologias de disciplinas, nos permite corroborar a afirmação da investigadora citada. Mais ainda, permite-nos considerar igualmente que existe pouca interdisciplinaridade, e que esta deverá ser promovida com e pelas TIC, conforme esperamos possa acontecer pela realização do nosso estudo, num trabalho colaborativo em sala de aula e na biblioteca da escola, como, aliás, antes assumido.

Concluída a abordagem ao enquadramento teórico que informa o nosso estudo, prosseguimos, no ponto seguinte, perspetivando o respetivo enquadramento metodológico.

Metodologia

Conforme mencionado na introdução, a problemática de partida da presente proposta de investigação pode ser enunciada através da seguinte pergunta: – INCoDe.2030, TIC e Bibliotecas Digitais: que possibilidades de integração no ensino profissional? Desta pergunta emergem as questões e os objetivos do estudo, que respetivamente e a seguir se explicitam; posteriormente, será brevemente perspetivada a metodologia de projeto, a qual, como explicitado, corresponde à opção metodológica adotada para a realização do nosso estudo.

As questões de investigação definidas e que decorrem da problemática do estudo são duas:

1. Como incentivar a exploração de recursos educativos digitais, particularmente no ensino profissional?
2. Como incentivar o desenvolvimento de recursos educativos digitais, particularmente no ensino profissional?

Os objetivos de investigação são, por sua vez, suscitados pelas questões previamente elencadas, e relevam da finalidade principal do estudo, a saber: integrar nas práticas letivas do ensino profissional atividades com vista à exploração e ao desenvolvimento de recursos educativos digitais. Deste modo, os dois objetivos específicos que norteiam o trabalho a realizar são:

- Promover atividades de exploração de recursos educativos digitais, sobretudo nas áreas da pesquisa da informação, elaboração de relatórios e realização de apresentações eletrónicas;
- Fomentar o desenvolvimento de recursos educativos digitais, sobretudo num trabalho colaborativo em sala de aula e na biblioteca da escola, através da utilização de tecnologias da informação e comunicação.

Neste âmbito, será desenhada, planificada, implementada e avaliada uma proposta de formação inovadora no curso profissional técnico de multimédia, designada “INCoDe.2030, TIC e Bibliotecas Digitais”, da qual se espera que resulte a apropriação, por parte dos alunos do referido curso, da: filosofia do INCoDe.2030, nomeadamente quanto ao eixo II (da educação); metodologia de trabalho colaborativo, nomeadamente com as TIC; utilização de recursos educativos digitais, em particular de bibliotecas digitais.

Da revisão da literatura efetuada, foi possível reconhecer várias definições de projeto, porventura porque, como destaca Boutinet (1990, p. 297), a “natureza fluida do conceito apresenta uma perspetiva multidimensional”, embora, contudo, evidencie quatro fios condutores isolados que nos remetem para quatro dimensões, as quais cruzam tanto os usos como as tentativas de teorização do projeto. Essas quatro dimensões estão sistematizadas na Figura 1 e são: “uma dimensão de inspiração vital; uma dimensão com conotação cultural; uma dimensão mais psicológica e existencial; uma dimensão; uma dimensão metodológica de referência pragmática” (Boutinet, 1990, p. 299).

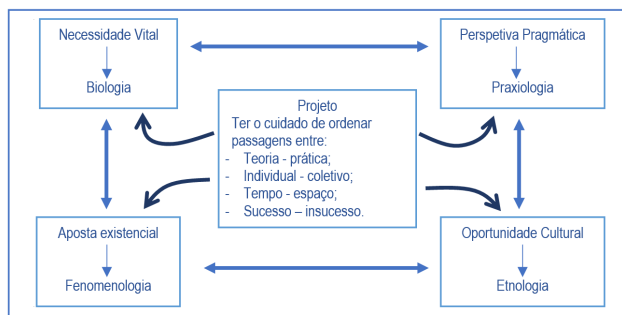


Figura 1. As dimensões constitutivas da figura do projeto (a partir de Boutinet, 1990)

Também Máximo-Esteves (2008) se refere à articulação entre teoria e prática, que num projeto assume particular relevância; como reconhece, durante o plano de ação, a “colaboração dos intervenientes na investigação como uma forma de articular a teoria e a prática” (p. 19) proporciona trabalhar com a problemática de forma real e pessoas concretas, no nosso caso, alunos do ensino profissional. Ou seja, “pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes [alunos e investigador], num quadro ético mutuamente aceitável” (*ibid, idem*).

Retomando a definição de projeto, e dado que o autor mencionado no início desta secção consta entre os teóricos que mais terá contribuído para a clarificação do termo, será previsível que a sua aceção figure entre as mais consensuais; assim, a partir de Boutinet (1990), o projeto pode ser definido como dotado de propriedades lógicas a explicitar as suas ligações com a ação a conduzir, simultaneamente simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos, aquela com capacidade para criar, de uma mudança a operar. O projeto seria, então, a transformação individual e coletiva de um desejo primitivo de apropriação e

possui um carácter deliberadamente global, que pode justificar e reconhecer o seu estatuto de metodologia [...] não é figura similar, nem inversa, do projecto pedagógico [...] Entretanto, a pedagogia de projecto, como metodologia, concretiza-se por uma diligência que poderia ser circunscrita através da articulação de dois tempos característicos: a montante do projecto, a jusante do projecto. (*idem*, p. 214)

Ainda a nível metodológico, o nosso registo, de acordo com Serano (2008), será delineado tendo em conta quatro etapas, a saber: Diagnóstico; Planificação; Aplicação/execução; Avaliação. Neste campo de ação, o Diagnóstico deverá possibilitar, de acordo com Pestana e Cardoso (2017, p. 25), “detetar necessidades; estabelecer prioridades; fundamentar o projeto; delimitar o problema; localizar o projeto; rever a bibliografia; prever a população; prever os recursos”. Já no que respeita à Planificação, “dever-se-ão estabelecer: os objetivos (gerais e específicos); a metodologia (atividades, técnicas e instrumentos, definir população, identificar a amostra, recolher os dados, analisar os dados); a calendarização; os recursos (humanos, materiais e financeiros)” (*ibid, idem*). No que concerne a fase da Aplicação/execução, corresponde ao “desenvolvimento, acompanhamento e controlo do projeto” (*ibid, idem*). A fase de Avaliação é transversal a todas as fases do projeto e é concretizada em três momentos (antes, durante e depois da realização do projeto), ou seja, é concretizada através da avaliação diagnóstica, da avaliação do processo e da avaliação final (cf. *ibid, idem*).

Segundo Guerra (2010), a metodologia de projeto assume-se como um planeamento com um forte carácter participativo. A autora considera que a conceção da metodologia participativa de projeto deverá ser entendida como uma metodologia científica de intervenção, tendo por base uma ordem lógica de operações sequentes. Nesta metodologia assumem-se como objetivos: a produção do saber sobre contextos sociais gerais e específicos; o desenvolvimento de parcerias, clarificando atores e os seus poderes; a representação do que deve ser a evolução de uma sociedade ou fenómeno específico. Particularizando, no nosso estudo, os objetivos de investigação estão alinhados com o desígnio de contribuir para a produção de conhecimento, a nível macro, sobre uma realidade ainda pouco explorada a nível nacional, conforme previamente aludido, e que recordamos: o desenvolvimento de competências digitais no ensino profissional em articulação com a biblioteca da escola. Pretendemos ainda contribuir para a produção de conhecimento, a nível micro, pela formação interdisciplinar de alunos de um curso profissional técnico de multimédia, na utilização de recursos educativos digitais.

Antes de concluir, apresentamos, na figura a seguir representada, o cronograma com a especificação das tarefas a realizar durante o estudo, com a respetiva e previsível calendarização, considerando, para o efeito, o recurso a um Gráfico de Gantt. Neste âmbito, importa destacar que, de acordo com Lima, Ormond e Costa (2019), o Gráfico de Gantt apresenta-se como uma ferramenta adequada para o acompanhamento e controle de

todas as fases do projeto, nomeadamente a fase que identificámos como fase da aplicação/execução. Isto é, ao longo do nosso projeto, prevemos vir a recorrer a esta ferramenta para o seu controle e gestão, dado ser, segundo os autores, uma ferramenta promotora de projetos eficientes.

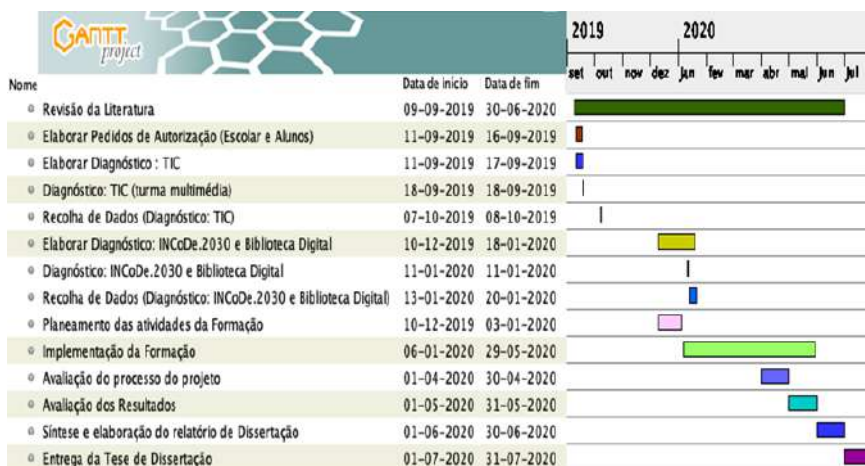


Figura 2. Cronograma do Projeto

Conclusões

Como resultado da nossa investigação, espera-se que seja possível evidenciar estratégias e recursos, além de boas práticas na utilização de tecnologias da informação e comunicação, conducentes à consolidação de literacias múltiplas, incluindo a literacia digital, num trabalho colaborativo em sala de aula e na biblioteca da escola, no contexto do ensino profissional. Em suma, espera-se poder contribuir, no domínio específico do mestrado em gestão da informação e bibliotecas escolares, da Universidade Aberta, para uma temática ainda pouco analisada a nível nacional.

Referências

- ANQEP (2019). Catálogo Nacional de Qualificações. Obtido de <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>
- Boutinet, J. (1990). Antropologia do Projecto. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardoso, G., Espanha, R., e Lapa, T. (2009). Do Quarto de Dormir para o Mundo dos Jovens e Media em Portugal. Lisboa: Âncora Editora.

- Cardoso, T., Pestana, F. & Brás, S. (2018). A Rede como Interface Educativa: uma Reflexão em Torno de Conceitos Fundamentais. *Revista Interfaces Científicas – Educação*, V.6(3):41-52. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n3p41-52>.
- Guerra, I. C. (2010). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação*. Cascais: Princípa.
- INCoDe.2030 (2017). Portugal INCoDe.2030 – Iniciativa Nacional competências digitais E.2030. Lisboa: Portugal, FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- INCoDe.2030 (2019). Obtido de Kits de Aprendizagem: <https://www.incode2030.gov.pt/kits-de-aprendizagem>.
- Junqueiro, R. (2002). *A Idade do Conhecimento: A nova era digital*. Lisboa: Lusomundo.
- Lima, F., Ormond, E., & Costa, Y. (2019). A Ferramenta Gráfico de Gantt no Acompanhamento de Projetos. *Simpósio*, (7). Disponível em <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/1202>
- Martins, G. (Coord). (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, F., & Cardoso, T. (2017). Integração Curricular da Wikipédia no Ensino Básico: Uma Proposta de Formação de Professores. *Educação, Formação & Tecnologias*, 10 (1), 20-35, disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.
- POCH (s.d./a). Obtido de Rede para a Educação e Qualificação: <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Programa/Paginas/rede-para-a-educacao-e-qualificacao.aspx>
- POCH (s.d./b). Quem somos. Obtido de <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Programa/Paginas/quem-somos.aspx>
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais*. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. E. (2013). *As TIC no ensino profissional: utilização na sala de aula das Tecnologias da Informação e da Comunicação pelos alunos*. Lisboa: CIESIUL - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia: Instituto Universitário de Coimbra.

EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS



MEDIA LOCATIVOS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES NO CONTACTO COM A NATUREZA

Anabela Silva Jenkins

Universidade Aberta (UAb)
anabela.silva.jenkins@gmail.com

Luísa Aires

Universidade Aberta (UAb), LE@d
lares@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5649-276X>

Resumo

As tecnologias digitais têm provocado profundas alterações nos atuais modos de vida e na forma como interagimos com a natureza, tendo contribuído para a proliferação de atividades digitais em espaços fechados. Nesta investigação pretendemos estudar como os meios locativos digitais, através da tecnologia GPS, podem contribuir para o desenvolvimento de experiências de ócio e aprendizagem para o desenvolvimento humano na natureza. O nosso principal objetivo é compreender o papel dos meios locativos digitais como elemento intermediário na promoção do ócio e aprendizagens ubíquas em ambientes ao ar livre através da implementação de um protótipo de geo-localização no contexto de uma comunidade militar destacada numa base das forças armadas norte-americanas. A nível metodológico, e devido à natureza prática da investigação, foi realizado um estudo de caso baseado em princípios da metodologia DBR (Design-Based Research) num processo faseado e subdividido por ciclos iterativos. Através da implementação de um geojogo aumentámos o contato com a natureza evidenciando o valor dos jogos locativos enquanto elemento motivador de experiências que promovem sentimentos de pertença social, aventura e comunidade, reconhecendo assim o

imenso potencial dos meios locativos na aprendizagem ubíqua e atestando o impacto positivo da sua utilização em termos de motivação e desenvolvimento de novos contextos e oportunidades educacionais.

Palavras-chave: media locativos; aprendizagem ubíqua; geojogos; ócio; natureza.

Abstract

Digital media technologies increasingly affect how people interact with their environment and has led to rising levels of indoor screen time. In this study we examine how locative media technologies, such as GPS, can lead to meaningful leisure and learning experiences for human development in an outdoor setting. Our purpose is to understand the role of digital media as intermediary in promoting and enhancing nature leisure and ubiquitous learning by implementing a geolocation program within a military community at an Armed Forces base. Due to the practical nature of the problem, we carried out a predominantly qualitative case study based on principles of the Design-Based Research method in a four-phased process subdivided by a series of iterative cycles. By implementing a location-based game prototype, we increased contact with nature through locative media and determined that locative play encourages and enhances outdoor leisure learning while positively impacting intergenerational activities that promote a sense of social belonging, adventure and community, thus recognizing the immense potential of locative media for ubiquitous learning and attesting to the overwhelmingly positive impact the use of mediated technologies has in terms of motivating, expanding and stimulating outdoor leisure experiences and creating new and exciting educational opportunities.

Keywords: locative media; ubiquitous learning; geogames; outdoor learning; locative play.

Introdução

A difusão dos meios tecnológicos digitais tem provocado intensas alterações nos padrões comportamentais quotidianos, tendo vindo a verificar-se um aumento considerável de atividades recreativas que envolvem o uso de tecnologia. Nesta investigação pretendemos investigar o potencial dos media locativos digitais, mais concretamente da tecnologia GPS, como ferramenta motivadora de experiências de ócio para o desenvolvimento humano, procurando também demonstrar como os geojogos podem persuadir a atuar como elemento mediador de interações com a natureza.

A escolha do tema advém da necessidade de criar um jogo capaz de promover aprendizagens ubíquas no contacto com a natureza e procura dar resposta a um problema real que se verifica com o uso massivo dos media digitais e que se relaciona diretamente com a carência de atividades ao ar livre em contato direto com a natureza. Neste estudo identificámos, numa componente teórica, as perspectivas do ócio como elemento imprescindível para o desenvolvimento humano (Cuenca, 2010) numa sociedade digital, indentificámos jogos locativos digitais atualmente disponíveis para a promoção de lazer e analisámos de que forma o recurso à tecnologia digital móvel contribui para a educação não-formal em ambientes ao ar livre. Numa componente empírica foi desenvolvido um geojogo baseado na tecnologia GPS, implementado no contexto de uma comunidade militar destacada numa base das forças armadas norte-americanas em New Jersey. EUA.

Embora o conceito de “jogo” esteja intrinsecamente relacionado com a ideia de ócio, é importante reconhecer que através dos jogos locativos, em que há um claro cruzamento entre espaços virtuais e espaços físicos, são criadas oportunidades de ócio ativo (Monteagudo & Cuenca, 2012) conducentes à aprendizagem participativa. De acordo com McLean (2008) o impacto da tecnologia no ócio vai muito para além da criação de espaços comerciais de lazer. Com a mobilidade dos media digitais surgem ferramentas ubíquas concebidas como instrumentos complementares na formação, permitindo a oferta de conteúdos de aprendizagem em horários flexíveis e criando uma variedade de contextos de aprendizagem (Vásquez-Cano & Sevillano García, 2015). Este tipo de aprendizagem ubíqua assente na utilização de meios digitais capazes de criar simultaneamente novos itinerários de ócio baseados na utilização de jogos locativos é um tema que merece ser explorado, não só pela sua atualidade, como também pela sua pertinência.

Contextualização teórica

Nesta secção delineamos três temas centrais deste estudo: o ócio, a aprendizagem ubíqua e os meios locativos digitais como instrumentos mediadores de experiências.

Quanto ao ócio, a sua definição tem sofrido transformações constantes, não sendo ainda consensual, pois a multitude de significados que este conceito pode adquirir, dependendo do seu contexto, faz com que o seu significado levante questões de concordância multidisciplinar. No entanto,

autores defendem que, numa definição generalizada, o ócio pode ser descrito como uma forma de atividade humana em que os comportamentos são desenvolvidos por iniciativa própria e por motivações intrínsecas ao sujeito (McLean, 2008). Esta é uma distinção relevante que demonstrou ser fulcral na compreensão dos estudos sobre os itinerários do ócio. Nesta perspetiva podemos dividir o ócio em subcategorias determinadas essencialmente pelo impacto que a sua prática tem no bem-estar do ser humano, resultando em práticas de ócio ativo e ócio passivo.

Numa das suas primeiras publicações sobre este tema Cuenca (2010) é objetivo quando se refere ao poder do ócio quotidiano para o desenvolvimento humano, argumentando que a ausência de experiências de ócio resulta na falta de criatividade, interação e iniciativa, sendo possível manifestar-se através de sentimentos de tédio e isolamento.

No decorrer dos últimos dez anos as transformações originadas pela expansão da tecnologia registam-se praticamente a todos os níveis, entre os quais se destacam, para efeitos desta investigação, a área educativa, comportamental e social. Hoje, existe inevitavelmente um cruzamento direto entre o ócio e a utilização de tecnologia digital. Entre várias mudanças no quotidiano podemos destacar a introdução do jogo na vida diária como elemento lúdico. A normalização dos jogos digitais no espaço doméstico foi acompanhada pela tendencial ideia de que os jogos de vídeo têm um impacto nocivo no desenvolvimento (Martinho, 2014). No entanto, a tendência aponta para uma crescente normalização dos media digitais, atualmente instituídos como elementos integrantes do dia-a-dia. A tecnologia é parte integrante dos modos de vida atuais, tornando-se mesmo invisível e normalizada sendo, por isso, importante estudar a forma em como as novas tecnologias de informação e comunicação podem transformar perceções e relações individuais de tempo e espaço. O estudo de padrões diários dentro e fora de casa podem servir de base para compreender de que forma esses padrões temporais se alteram com o consumo das tecnologias digitais num ambiente doméstico (Silverstone, 1993).

No entanto, as opiniões sobre este tema dividem-se. Vemos que existem dois pontos de vista essencialmente divergentes: uns defendem uma atitude naturalista, em que a tecnologia digital é vista como elemento disruptor no contacto com a natureza; outros defendem que a utilização de tecnologia digital móvel apresenta vantagens, o que nos leva a crer que há um interesse crescente em combinar a tecnologia digital móvel na relação com a natureza. Em Portugal, temos a voz do professor Carlos Neto, que tem vindo a investigar o desenvolvimento

motor e a importância do jogo, apontando para a decadência do brincar e ser ativo (Neto, 2017). Neste sentido, impõe-se a questão: Como podem os media locativos digitais promover o ócio e o contato com a natureza?

Experiências de ócio e o ensino não-formal

Como vimos, o termo ócio tem múltiplos significados se tivermos em conta percepções individuais. Para além do seu valor social, este apresenta uma série de benefícios a nível físico, emocional e social.

“Because a major goal of recreation and leisure services is to contribute to individuals’ satisfaction and pursuit of happiness practical implications can be described.” (Spiers & Walker, 2009, p. 14)

Para Gomez (2014) o ócio trata-se de um conjunto de atividades ocupacionais às quais um indivíduo se pode dedicar de forma voluntária, quer seja para descanso ou diversão, para o desenvolvimento pessoal ou como forma de libertação das obrigações quotidianas. Na linha dos 3 D’s de Dumazedier (1974) o ócio responde a três funções fundamentais que podem suceder-se ou coexistir: Descanso, Diversão e Desenvolvimento. Estes são elementos cruciais do desenvolvimento humano:

“The ability that leisure has to adjust and adapt to each individual’s life circumstances is one of the attributes that contribute to its enhancement.” (Monteagudo & Cuenca, 2012, p. 109)

Como vimos, a introdução da tecnologia no quotidiano revolucionou a vida do ser humano, tendo igualmente afetado o panorama educativo. A par da evolução e multiplicação de dispositivos digitais móveis surgiram também novas potencialidades educativas capazes de favorecer ambientes de aprendizagem alternativos, revelando o real poder apresentado pelas TIC como recurso potenciador de mudança.

Com a mobilidade dos media digitais surgem ferramentas ubíquas concebidas como instrumentos complementares na formação, permitindo a oferta de conteúdos em horários flexíveis e facilitando o desenvolvimento de atividades educativas recomendadas para o período extracurricular (Vásquez-Cano & Sevillano García, 2015).

Assim, é lícito dizer que o contínuo desenvolvimento dos dispositivos digitais móveis provoca alterações profundas na ideia de espaço, fazendo com que processos de formação e comunicação se possam

efetuar a partir de qualquer lugar. A sua rápida evolução, combinada com a globalização do seu uso, faz com que estes se tornem elementos indispensáveis da atividade quotidiana. Daí a pertinência deste estudo, em que se coloca em destaque o potencial dos media locativos baseados na tecnologia GPS, presente em praticamente todos os dispositivos móveis.

A aprendizagem ubíqua surge assim como um novo paradigma educativo que através do recurso aos novos media digitais oferece alternativas de interação e acesso a conteúdos de aprendizagem diversos em ambiente não-formal. A ubiquidade é, assim, sinónimo de onnipresença, no sentido em que podemos obter e partilhar informação graças à conjugação da evolução tecnológica com a capacidade de evolução humana.

De forma a garantir aprendizagens ubíquas é necessário integrar um conjunto de tecnologias móveis em torno de cenários convergentes, uma vez que estas tecnologias ampliam as possibilidades educativas dos ambientes virtuais de aprendizagem convencional. Estas características integram-se perfeitamente na educação não-formal, promovida no mundo da vida, via processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas, sem o condicionamento de processos de certificação.

Em termos de metodologia da educação não-formal Gohn (2006) argumenta que este é um dos seus pontos fracos. Na educação não-formal a metodologia operada no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir da problematização da vida quotidiana não sendo os conteúdos disponibilizados *a priori*. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar, supõe a existência da motivação dos participantes não se subordinando a estruturas burocráticas. A educação não-formal é sobretudo dinâmica, visando a formação integral dos indivíduos.

Para os adeptos da educação não-formal a introdução de jogos e o conceito de “aprender a brincar” é revelador. Na verdade, deveria ser esse o papel da educação não-formal que possibilita a assimilação de conhecimento e reflexão da aprendizagem através do jogo.

Jogos locativos e aprendizagem ubíqua

O ritmo da inovação tecnológica continua a acelerar sendo possível observar o impacto significativo que o desenvolvimento da tecnologia tem a nível de jogos locativos digitais.

Segundo Leorke (2019) não há uma definição objetiva que se aplique aos jogos locativos, uma vez que cada jogo, por vezes, utiliza

uma combinação de tecnologias diferentes no que respeita à componente de geolocalização. Numa publicação recente, o autor define os jogos locativos digitais da seguinte forma:

“Any game that incorporates the players’ physical location and/or actions in an outdoor or public space into the game via a networked interface. By extension, “location-based gaming” refers to the general practice or phenomenon of these types of games.” (Leorke, 2019, p. 38)

Através do desenvolvimento de jogos para dispositivos móveis, tornou-se possível incorporar espaços físicos nos jogos. Assim, nos jogos locativos digitais assiste-se a uma interligação entre espaços físicos e espaços virtuais reutilizando-os em processos lúdicos. Estas características únicas de jogos de geolocalização incentivam os jogadores a ultrapassar barreiras sociais e geográficas em ambientes reais.

O que em tempos foi considerado uma ideia *avant-garde* tornou-se num fenómeno social com a popularização dos smartphones e todas as suas potencialidades inerentes. Tal como a maioria dos jogos, os jogos digitais móveis incluem desafios e objetivos regulados por uma série de regras impostas pelos criadores do jogo. A maior diferença entre os jogos tradicionais e os jogos locativos digitais é que estes últimos têm lugar em ambientes predominantemente físicos e as ações e movimentos do jogador são integrados na narrativa do jogo, o que contrasta com os jogos de vídeo “tradicionais”. O que torna os jogos locativos particularmente interessantes é a justaposição de ambientes físicos e virtuais que incentivam a exploração de espaços físicos reais, tais como o Geocaching.

Foi precisamente o advento do Geocaching que sinalizou outro ponto fulcral no desenvolvimento dos jogos locativos digitais, logo após a generalização do acesso à tecnologia GPS, em 2000. Através da comercialização dos smartphones foi possível desenvolver aplicações e jogos que rapidamente ultrapassaram os tradicionais jogos em consola ou computador, fazendo com que os jogos locativos digitais sofressem uma rápida evolução desde a sua era experimental, ganhando reconhecimento a nível mundial.

O conceito de media locativo pode ser entendido como um conjunto de tecnologias e processos comunicacionais vinculados a um lugar específico indicando a sua localização. Estes podem ser compreendidos pelo conjunto de dispositivos informacionais digitais cujo conteúdo da informação se encontra diretamente ligado a uma localidade, implicando uma relação entre lugares físicos e dispositivos móveis. Este conjunto de processos e tecnologias caracteriza-se pela

emissão de informação digital a partir de lugares/objetos (Lemos, 2007). No caso dos meios locativos digitais, as informações podem ser obtidas através de aplicativos presentes em dispositivos móveis apoiados por tecnologias locativas digitais, como o GPS.

Atualmente grande parte da atividade feita através dos media digitais e dispositivos tecnológicos está associada a localidades geográficas, uma vez que as aplicações demonstram melhor desempenho quando ativadas as funcionalidades de geolocalização. O mesmo se aplica a jogos digitais que, através da geolocalização, permitem que vários jogos sejam praticados ao ar livre, até mesmo em ambientes de realidade aumentada. Um excelente exemplo deste tipo de jogo é precisamente o Pokémon Go, um jogo móvel em realidade aumentada para smartphones que popularizou a indústria dos jogos móveis através da sobreposição de elementos virtuais à nossa visão da realidade.

Os media locativos são abrangentes a uma diversidade de tecnologias e práticas dependentes da localização geográfica (Wilken, 2012), e esta valiosa componente locativa possibilita uma associação entre o real e o virtual, dando origem a novos ambientes de aprendizagem ubíqua, e incentivando também o desenvolvimento de interações sociais autênticas (Thielman, 2010).

A investigação na área dos meios locativos é abrangente a muitas áreas, e neste estudo recorreremos aos meios locativos como um veículo de aproximação à natureza, criando uma experiência de ócio ativo positivo (Hallnäs & Redström, 2001).

Para Gee (2005), o potencial de aprendizagem através de jogos de vídeo, não está no jogo em si, nem nas suas características. O que torna o jogo num mecanismo de aprendizagem por excelência é o jogador tornar-se parte integrante da simulação:

“The player discovers or forms goals within the simulation, goals that the player attributes to his or her surrogate in the world. In order to reach these goals, the player must recognize problems and solve them from within the inside of the simulated world.” (Gee, 2005, p. 3)

Neste estudo os intervenientes participam num jogo no mundo real integrado em ambientes naturais que servem propósitos de aprendizagem em diferentes áreas educativas, desde Ciência e Matemática, a Geografia ou História. Num artigo recente, (Silva, Palmer, Nisi, & Straubhaar, 2019) é realizado um estudo que exemplifica o ensino de história social precisamente através de meios locativos cujos resulta-

dos demonstram a sua eficiência para fins de aprendizagem aliada à forte componente espacial contribui para um maior envolvimento dos estudantes nas tarefas fora do contexto de sala de aula.

No caso do jogo protótipo posto em prática neste estudo, que consistiu no desenvolvimento de um jogo de geolocalização baseado nas premissas da atividade de Geocaching, os participantes têm a oportunidade de desenvolver capacidades de orientação, assimilar conhecimentos sobre a história dos locais que visitam, espécies endêmicas e vertentes educativas que não estariam ativas em contextos educativos formais. O jogo na educação não-formal passa também pelo desenvolvimento de contextos lúdicos que combinam uma série de princípios de aprendizagem capazes de tornar o jogo numa ferramenta de aprendizagem eficiente.

Metodologia

Este projeto procura dar resposta a um problema real que se verifica com a utilização massiva dos media digitais e que se relaciona diretamente com a carência de atividade ao ar livre e contato direto com a natureza nos EUA. Segundo um estudo subsidiado pela EPA (U.S. Environmental Protection Agency) os cidadãos norte-americanos passam em média 90% do seu tempo em espaços fechados (Klepeis, et al., 2001). A par de uma análise teórica do tópico em questão, recorremos ao desenvolvimento e aplicação prática de um programa de geolocalização aplicado a um contexto social restrito de uma comunidade militar destacada na base militar norte-americana Joint Base McGuire-Dix-Lakehurst em New Jersey, através do qual se estudou o impacto da utilização da tecnologia para o desenvolvimento de experiências significativas ao ar livre numa perspetiva de ócio para o desenvolvimento humano.

Em termos metodológicos, aplicámos um Estudo de Caso descritivo predominantemente qualitativo baseado em princípios da abordagem Design-Based Research (DBR), a qual admite métodos qualitativos e quantitativos (Mazzardo, Nobre, Mallmann, & Martin-Fernandes, 2016). À semelhança da metodologia DBR, também esta investigação foi desenvolvida por fases, incluindo a exploração informada ou diagnóstico, implementação, a avaliação contextualizada ou recolha e análise de dados, e a avaliação de impacto. Esta é, portanto, uma abordagem centrada em processos iterativos de desenvolvimento (Peterson & Herrington, 2005), nos quais a investigadora desempenhou um papel ativo (Anderson, 2005) num estudo desenvolvido em contexto real e com a

intenção de analisar as perspetivas dos participantes do jogo e tecer conclusões sobre a aplicação da tecnologia digital móvel recorrendo aos meios locativos digitais e seu impacto positivo na aprendizagem.

Ainda numa perspetiva metodológica, considerámos que nos processos de desenvolvimento de jogos existem técnicas e metodologias que auxiliam na redução de falhas. A prototipagem é uma delas, e podendo esta ser aplicada em qualquer área ou disciplina relacionada com o desenvolvimento de jogos (Medeiros Filho, Campos, Benicio, & André, 2013), recorreremos às suas diretrizes no desenvolvimento do jogo GeoQuest (Fig. 1)



Figura 1 . Etapas de prototipagem do jogo de geolocalização GeoQuest.

Em termos de recolha de dados, para além da pesquisa documental, em que foram consultadas fontes dispersas como artigos de jornal, revistas, relatórios e reportagens televisivas sobre o tema da aprendizagem através do jogo e da importância do brincar e ser ativo, foram empregues questionários e entrevistas semiestruturadas, num processo de triangulação, procedimento muito comum na prática de investigação social e baseado na conjugação de várias fontes de informação sobre um mesmo objeto de conhecimento (Denzin, 2012).

No desenvolvimento do questionário seguiram-se as diretrizes de Hill & Hill (1998) e tendo em conta o objetivo principal da investigação, foi estabelecida o objetivo principal a analisar, que consiste em compreender as perspetivas dos participantes do jogo de forma a analisar o impacto da utilização das tecnologias digitais móveis no contato com a natureza. Recorremos maioritariamente a uma escala categórica e optámos por desenvolver uma estrutura seccionada em blocos de perguntas de temas homogêneos composta por perguntas de resposta fechada e de carácter específico de forma a obtermos informação sobre os tipos de uso do jogo, as motivações dos participantes, o grau de satisfação com

a atividade, a utilização de tecnologia ao ar livre, e percepções gerais sobre a experiência de ócio ativo guiado pela tecnologia.

Relativamente às entrevistas semiestruturadas, foram incluídas questões de natureza predominantemente aberta, criadas com o intuito de enriquecer e cumprir os objetivos delineados para esta investigação. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de entender de que forma os participantes do jogo vivenciaram e perceberam a aplicação do mesmo, o que se revelou de extrema importância no processo de triangulação dos resultados inicialmente obtidos via questionário, o que permitiu a recolha de dados de uma forma direta e flexível, no sentido em que o entrevistador teve a oportunidade de repetir ou esclarecer perguntas, especificar significados, avaliar atitudes e registar reações e/ou gestos. Assim, a entrevista permitiu desenvolver e aprofundar dados extraídos dos questionários através de informações fornecidas em primeira mão e na linguagem do próprio sujeito (Coutinho, 2011). Neste sentido, colocámos em prática a estratégia de triangulação, recorrendo aos dados recolhidos através da revisão da literatura, e principalmente das informações recolhidas através dos questionários e entrevistas (Duarte, 2009). Julgou-se oportuno aplicar a técnica de recolha de dados através de questionários dada a natureza qualitativa do projeto, bem como a entrevista semiestruturada, pois os processos de comunicação inerentes a esta modalidade permitiram retirar informações e reflexões ricas na primeira pessoa, uma vez que estas se caracterizam pelo contacto direto com os interlocutores.

Resultados

O presente estudo foi realizado com a participação de 24 indivíduos, sendo a amostra inserida num contexto social de uma comunidade militar destacada em New Jersey, nos EUA. Em termos de resultados, e no que concerne os aspetos sociodemográficos, a amostra foi constituída por uma percentagem equilibrada em termos de género, com uma percentagem de 57% de participantes do sexo feminino e 43% do sexo masculino, com idades compreendidas entre o intervalo 18-35, o que constituiu 37% da amostra, o que confirma estudos anteriores que concluíram que os praticantes de atividades de natureza se situam geralmente na faixa etária entre os 18 e os 30 anos de idade (Melo, 2014).

Relativamente aos elementos mais valorizados na prática do jogo locativo, o elemento “Natureza” apresentou maior importância. Não obstante, os elementos de “Família/Comunidade” foram também considerados relevantes pelos participantes.

As tecnologias digitais móveis, mais concretamente os smartphones pessoais, foram utilizadas por todos os participantes para progressão no jogo e foi interessante notar que a esmagadora maioria dos participantes nunca tinha utilizado os seus dispositivos digitais móveis para a prática de uma atividade semelhante, o que é revelador em termos motivacionais, pois a utilização das funcionalidades de geolocalização dos dispositivos digitais móveis quando utilizadas com o objetivo específico de completar as etapas do jogo serviu de elemento motivador.

No seguimento dos procedimentos antes descritos, foram analisadas e inventariadas as também as informações obtidas através das entrevistas e com base nas declarações dos sujeitos participantes que constituem a amostra a fim de se proceder à análise dos dados. Depois de uma leitura exploratória, orientada pelo guião da entrevista e centrada no conteúdo das falas dos entrevistados, foram identificadas as principais dimensões e categorias de análise, esquematizadas na figura seguinte.

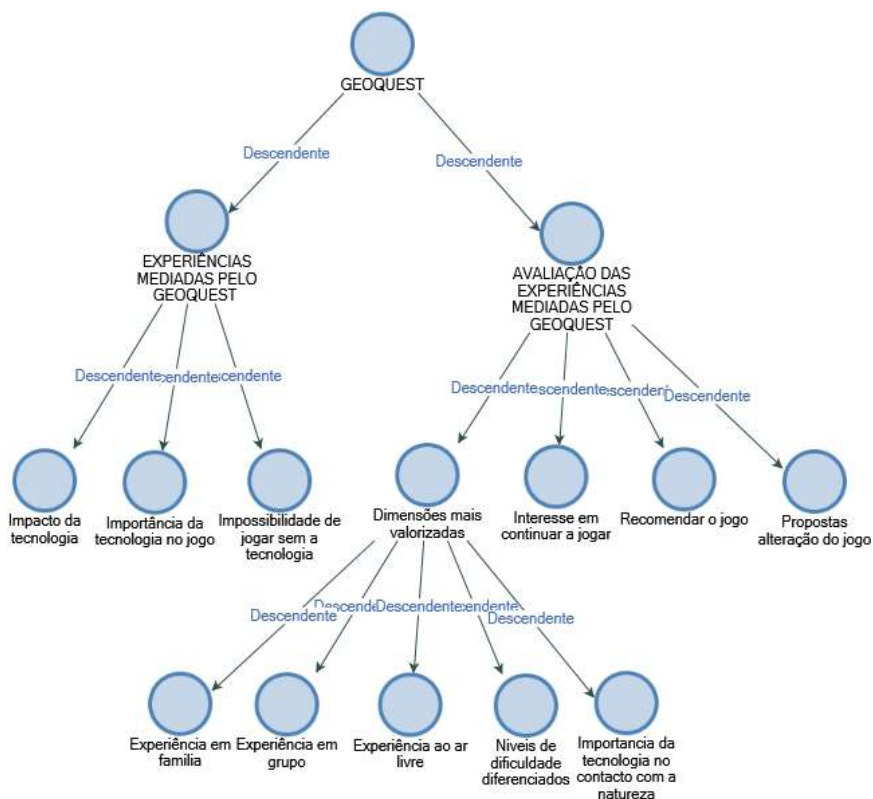


Figura 2. Dimensões e subcategorias de análise das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de entender de que forma os participantes do jogo de geolocalização vivenciaram e perceberam a sua participação, o que se revelou de extrema importância no processo de triangulação dos resultados inicialmente obtidos via questionário.

As experiências mediadas pelo GeoQuest e a avaliação destas experiências foram as dimensões mais relevantes. No âmbito das experiências relatadas, a importância, o impacto e a presença irremediável da tecnologia vivenciada durante o jogo são as categorias mais valorizadas entre as restantes categorias referidas na Fig. 2. De entre as opiniões dos entrevistados selecionaram-se as que considerámos de maior relevância de acordo com as diversas categorias identificadas.

De acordo com os dados analisados verifica-se que o geojogo teve um impacto muito positivo segundo a opinião dos participantes, uma vez que associa desporto, lazer, tecnologia e a promoção de zonas locais. Através das respostas obtidas nas entrevistas podemos concluir que os participantes reconhecem existir uma valorização do ócio na natureza, tendo constituído uma experiência positiva onde foi possível atestar o impacto positivo dos media locativos quando aplicados com um objetivo concreto, resultando em experiência de aprendizagem interativa. Ficou claro que, na percepção dos participantes, a tecnologia é amplificadora de experiências, mas que a utilização excessiva da tecnologia pode ser distrativa.

Neste caso, o recurso aos meios locativos digitais como o GPS foi preponderante para o sucesso da atividade. A tecnologia GPS permitiu que os participantes do jogo localizassem as geocaches de forma acessível, demonstrando um rácio de tempo e esforço que possibilitou o fator motivação necessário na resolução de jogos. Concluimos ainda que os pontos mais valorizados pelos participantes estão diretamente relacionados com a natureza, família, aventura e saúde, o que vai de encontro aos dados dos questionários.



Figura 3. Infográfico de síntese de resultados.

Conclusões

Neste trabalho explorámos os conceitos de ócio para a educação não-formal, procurando criar ambientes de interação entre os sujeitos de aprendizagem e situações concretas. Procurámos compreender como os media locativos digitais podem promover o ócio e o contato com a natureza numa perspetiva de desenvolvimento humano segundo Cuenca (2010) e a sua importância em termos de criatividade, interação e iniciativa para experiências de aprendizagem ativas. Evidenciámos a presença dos media digitais no dia-a-dia e o seu forte impacto a nível da recreação e educação, fazendo emergir novas formas de ócio. Chamámos a atenção para o termo *Nature-Deficit Disorder* (Louv, 2008), que defende que a tecnologia não deve constituir em si a única fonte geradora de ócio, devendo sim ser utilizada como uma ferramenta em conjunto com outras formas de ócio.

Com esta investigação desejamos contribuir para a implementação de estudos e ideias que promovem experiências de aprendizagem ubíqua ao ar livre e que sejam capazes de integrar elementos de tecnologia digital de uma forma positiva e complementar. Neste sentido referenciámos o conceito de aprendizagem ubíqua, um novo paradigma educativo que através do recurso aos novos meios digitais oferece alternativas de interação e acesso a conteúdos de

aprendizagem diversos em ambiente não-formal, baseando-nos na teoria de Vásquez-Cano & Sevillano Garcia (2015) .

Partindo desta premissa, foi feito um levantamento de aplicações de promoção do contato com a natureza e capazes de proporcionar experiências multissensoriais educativas. Dentre estas, destacamos o Geocaching, na qual baseámos a construção de um jogo protótipo, o que permitiu alcançar os restantes objetivos propostos.

O processo de prototipagem do jogo foi longo pelas componentes fundamentais a ter em conta, nomeadamente: a forte componente teórica e burocrática que antecedeu a aplicação no terreno; a componente prática que consistiu no desenvolvimento do jogo de uma forma ativa e implicou muitas horas de trabalho de planificação, divulgação, implementação e manutenção. A par deste projeto nasceu um projeto secundário de leitura ao ar livre, com uma amplitude social colaborativa que envolveu diferentes entidades e proporcionou a instalação de 3 minibibliotecas.

Concluimos que a utilização de meios locativos digitais é enriquecedora de experiências educativas não-formais e foi benéfica para a experiência de aventura ao ar livre, não contendo em si uma conotação negativa ou qualquer impacto que possa ter ocorrido em detrimento da experiência, muito pelo contrário, serviu de elemento motivador de novas experiências de aprendizagem em contexto não formal e ao longo da vida. A tecnologia digital móvel possibilita aprendizagens onnipresentes e, quando aliada à faceta lúdica permite expandir formas de aprendizagem que não se restringem ao ensino formal. No caso do geojogo implementado a utilização dos media locativos digitais foi imprescindível, e não-detrimental a nível de interações e experiências individuais. A aplicação do jogo locativo evidenciou a importância da utilização desta tecnologia como elemento amplificador de experiências ao ar livre e uma valorização evidente da atividade efetuada em ambientes ao ar livre que potenciam experiências ativas, positivas e intergeracionais. Ressaltamos também a importância de aplicar objetivos definidos ao uso dos meios locativos – jogo locativo foi efetivamente potenciador de experiências de ócio ativo.

Vimos também através desta experiência que houve uma dificuldade em transpor para o meio *online* um contacto iniciado face a face, o que vai ao encontro da Teoria da Proximidade Eletrónica de Human e Lane (Martinho, 2014) segundo a qual a qualidade dos relacionamentos reais migrados para o mundo digital é consideravelmente menor do que a relação com pessoas conhecidas diretamente em ambiente virtual.

Investigação futura

Apesar de algumas limitações acreditamos que esta investigação contribui positivamente para a disseminação dos geojogos e do potencial do uso de meios locativos digitais no contato com a natureza. Para nós ficou claro que os meios locativos permitem combinar o ócio, a tecnologia e a aprendizagem para fins de desenvolvimento humano com resultados positivos e potenciam a aprendizagem ubíqua agregando espaços físicos e virtuais promovem o ensino não-formal onnipresente aliado à ideia do lúdico.

Em termos de trabalho futuro, sugere-se a continuação de projetos de investigação na área da natureza e tecnologia digital, que sendo uma área algo inexplorada em Portugal, poderá vir a ter um impacto muito positivo em termos de educação em contextos não-formais. Vimos que o surgimento de aplicações e recursos digitais móveis por si só não garante uma aprendizagem mais rica, mas sim a aplicação das mesmas em determinados contextos de aprendizagem, não esquecendo a importância do fator motivação aliado aos jogos que pode ser utilizado em prol de processos de aprendizagens mais ricos. Num contexto mediado pelas tecnologias digitais a aprendizagem móvel e ubíqua através de aplicações é um campo emergente em que o educador terá a última palavra em garantir o seu uso correto para fins de aprendizagem.

Neste sentido destacamos o projeto europeu Horizonte 2020 BEACONING, cuja abordagem tem o potencial de aplicabilidade a diferentes atividades de aprendizagem não convencionais e que pretende explorar e expandir a sua abordagem de forma a normalizar os processos de aprendizagem ativos, mediados por media locativos digitais, em ambientes imersivos e ao ar livre (Cardoso, Morgado, & Coelho, 2020). Acreditamos que o tipo de aprendizagem resultante do uso de media locativos digitais que combinam espaços virtuais e espaços físicos tem muito para oferecer em termos educacionais.

Finalmente, e paralelamente à investigação continuada do impacto e contributo jogos digitais mediados a nível educativo, acreditamos também que há uma lacuna em termos de acessibilidade aos geojogos, o que significa que nem todas as pessoas podem participar. Assim, pretendemos dar voz à necessidade de aumentar a acessibilidade e inclusão para que todos possam ter acesso aos benefícios dos media locativos digitais.

Referências

- Anderson, T. (2005). Design-Based-Research and its Application to a Call Centre: Innovation in Distance Education. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 31(2).
- Barab, S., & Squire, B. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. In *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), pp. 1–14.
- Cardoso, P., Morgado, L., & Coelho, A. (2020). Authoring Game-Based Learning Activities that are Manageable by Teachers. *ERCIM News*.
- Correia, A., & Mesquita, A. (2014). *Mestrados e Doutoramentos. Estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência*. Vida Económica – Editorial, SA; 2ª Edição.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cuenca, M. (2010). *La fuerza transformadora del ocio*. Instituto de Ocio.
- Denzin, N. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, p. 6(2) 82.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2019). *Porto Editora*. Obtido de www.infopedia.pt: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ocio>
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES E-Working Papers, 60.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociologie empirique du loisir: critique et contre-critique de la civilisation du loisir*. Éditions du Seuil.
- Environmental Protection Agency, U. (2018). *Report to Congress on indoor air quality: Volume 2. EPA/400/1-89/001C*. Washington, DC.
- Gee, J. (2005). *Why Are Video Games Good For Learning?* University of Wisconsin-Madison.
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. pp. 14(50), 27-38.
- Gomez, J. (2014). *Del ocio como educación social a la pedagogia del ocio en el desarrollo humano*. Edetania 45.
- Hallnäs, L., & Redström, J. (2001). Slow Technology–Designing for Reflection. *Personal and ubiquitous computing*, 5(3), 201-212.
- Hill, M., & Hill, A. (1998). *A Construção de um Questionário*. DINÂMIA - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica.
- Klepeis, N. E., Nelson, W. C., Ott, W. R., Robinson, J. P., Tsang, A. M., Switzer, P., . . . Engelmann, W. H. (2001). *The National Human Activity Pattern Survey (NHAPS): A Resource for Assessing Exposure to Environmental Pollutants*. Lawrence Berkeley National Laboratory.
- Lemos, A. (2007). *Mídia Locativa e Territórios Informacionais*. Information Media.
- Leorke, D. (2019). *Location-Based Gaming: Play in Public Space*. Palgrave Macmillan.

- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.
- Martinho, L. (2014). Teoria das Mídias Digitais: languages, ambientes, redes. Games, narrativas conectadas. Vozes.
- Mazzardo, M., Nobre, A., Mallmann, E., & Martin-Fernandes, I. (2016). Design-Based Research: desafios nos contextos escolares. *Investigação Qualitativa e Educação*, p. 1.
- McCullough, M. (2006). On the Urbanism of Locative Media: Media and the City. *Places*, 18 (2).
- McLean, D. (2008). Recreation and Leisure: The Current Scene. Em *Kraus' recreation and leisure in modern society*. Jones and Bartlett Publishers, Inc.
- Medeiros Filho, M., Campos, F., Benicio, I., & André, N. (2013). A importância da prototipação no design de games. *SBC - Proceedings of SBGames, Art & Design Track - Full Papers*, pp. 1-7.
- Melo, R. (2014). *Desportos de Natureza e desenvolvimento local sustentável: Análise dos praticantes e das organizações promotoras dos desportos de natureza*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra .
- Monteagudo, M. J., & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, [1139-1723 (2012) 20, 103-135].
- Neto, C. (21 de Abril de 2017). Libertem as crianças | Carlos Neto | TEDxIST. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=emDnH-h3aRE>
- Peterson, R., & Herrington, J. (2005). The state of the art of Design-Based Research. p. 4.
- Sandoval, W. A., & Bell, P. (2004). Design-Based Research methods for studying learning in context: Introduction. pp. 39(4), 199-201.
- Silva, C., Palmer, L., Nisi, V., & Straubhaar, J. (2019). Teaching Social History through Locative Media: A Case Study in Austin, Texas. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 12(1), 59-74.
- Silverstone, R. (1993). Time, Information and Communication Technologies and the Household.
- Spiers, A., & Walker, G. (2009). The Effects of Ethnicity and Leisure Satisfaction on Happiness, Peacefulness, and Quality of Life. 31: 1, 84-99.
- Thielman, T. (2010). Locative Media and Mediated Localities: An Introduction to Media Geography. *aether: The Journal of Media Geography*, V.A 1-17.
- Vásquez-Cano, E., & Sevillano García, M. (2015). Dispositivos digitales móviles en Educación: El aprendizaje ubicuo. Narcea.
- Wilken, R. (2012). Locative Media: From specialized preoccupation to mainstream fascination. *Convergence: The International Journal of Research Into New Media Technologies*, pp. 18(3) 243-247.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

FEEDBACK DOCENTE EM EaD: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO DE CASO

Augusta Guilima

LE@A, Universidade Aberta
gutanarcel@gmail.com

Ana Paula Afonso

LE@D, Universidade Aberta
ana.afonso@uab.pt
ORCID 0000-0001-6701-0922

Lina Morgado

LE@D, Universidade Aberta
Lina.Morgado@uab.pt
ORCID 0000-0002-4973-6727

Resumo

O feedback tem sido considerado um poderoso instrumento na aprendizagem. No caso do ensino a distância, toma outras dimensões atendendo ao contexto e tipos de interação (Paiva, 2003; Cardoso, 2011; Vrasidas & Mclsaac, 1999; Tanis, 2020).

A presente comunicação visa analisar o processo de feedback dado pelos professores aos estudantes durante as atividades em regime a distância, durante um semestre, em 7 disciplinas da área de História, Pedagogia e Psicologia, no quadro da oferta pedagógica do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) de Moçambique. Para o estudo foram consideradas as disciplinas de História de Moçambique até ao século XV(A), História de África até ao século XV(B), História da Idade Média Europeia(C), Práticas Pedagógicas Gerais(D), Didática Geral(E), Psicologia Geral(F) e Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa(G), tendo participado, respetivamente, 73, 98, 75, 73, 98, 61 e 114 alunos. No estudo participaram 8 docentes. A metodologia usada foi o estudo de caso, tendo os

dados sido recolhidos através de observação direta não participante e learning analytics da plataforma Moodle. Os dados obtidos foram tratados estatisticamente, tendo sido sujeitos a vários testes (Análise cruzada de dados; Correlação entre as variáveis; Coeficiente de determinação e Modelo de Regressão linear).

A análise dos resultados aponta para a existência de três tipos de feedback dado pelos docentes apenas numa das disciplinas estudadas (A): corretivo, motivacional e elaborado. Analisou-se também a relação da existência de feedback dado pelo docente com o aproveitamento final dos estudantes e apenas 42.7% da nota final obtida pelo estudante é explicada pelo feedback recebido na disciplina. Nas restantes disciplinas verificou-se a inexistência da prática de feedback.

Os resultados permitem concluir que o feedback realizado de forma eficaz permite alcançar resultados positivos e promover o bom desempenho por parte dos estudantes.

Como trabalho futuro, pretende-se aprofundar os resultados obtidos alargando o estudo a outros anos da licenciatura em estudo e complementando a recolha de dados com a realização de entrevistas aos docentes e estudantes.

Palavras-chave: Educação a Distância; Docência a Distância; Feedback

Introdução

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de educação na qual estudantes e docentes podem comunicar e interagir sem que estejam fisicamente presentes no mesmo lugar e ao mesmo tempo, prescindindo, portanto, da simultaneidade e da copresença (Rodrigues et.al, 2011). Esta modalidade caracteriza-se ainda por uma planificação cuidada do conteúdo, da comunicação, da interação, da colaboração, das atividades e da avaliação da aprendizagem e, recorrendo à utilização de diversos recursos tecnológicos, permite elevados níveis de flexibilidade espaço-temporal.

O conceito de EaD tem evoluído ao longo do tempo, acompanhando não só a evolução tecnológica mas também as mudanças de paradigma educativo. Ao longo da sua história e dos vários modelos em distintas gerações (Anderson & Dron, 2011) o feedback teve sempre um papel fundamental na EaD, embora mediado por tecnologias diferentes. Nos atuais modelos de EaD, baseados na internet como tecnologia principal, o professor no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dispõe de canais de comunicação diversos para interagir, ava-

liar e desenvolver outras atividades inerentes à docência e na qual se inclui, naturalmente, dar feedback. Os professores estimulam a motivação dos alunos para a aprendizagem, esclarecem as dúvidas e os problemas que surgem durante o estudo, avaliam e fornecem feedback em relação ao processo de aprendizagem potenciando assim uma aprendizagem significativa.

Esta investigação visa analisar o processo de feedback dado pelos professores durante as atividades online na Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique. O objeto do estudo é o processo de feedback durante as atividades letivas num curso de Licenciatura em Ensino de História (1º ano, 2º semestre, 2019) tendo sido consideradas as disciplinas A, B, C, D, E, F e G. Neste contexto foi registada a dificuldade, por parte dos docentes e tutores dos cursos oferecidos a distância na Universidade Pedagógica de Maputo, em fornecer feedback eficaz nos respetivos cursos.

Após uma contextualização teórica em torno da questão do feedback na EaD, o artigo apresenta a metodologia usada e tece considerações finais em torno dos resultados obtidos.

Fundamentação Teórica

Educação a Distância

Num primeiro exercício de definição de EaD defende-se que esta, mais do que a separação física entre os atores, é um conceito pedagógico “describing the universe of teacher-learner relationships that exist when learners and instructors are separated by space and/or by time.” (Moore, 1997, p. 22)

A EaD, nas suas diversas modalidades, traduz um conjunto de métodos pedagógicos e instrucionais nos quais a comunicação entre os atores educativos (professor e alunos) é mediada por meios tecnológicos e as ações do professor e alunos são realizadas com separação física e temporal (Moore & Kearsley, 1996). Esta modalidade possibilita a superação de barreiras de tempo, de espaço e o desenvolvimento da autonomia nos estudantes mediante a utilização de diversos recursos tecnológicos (Maia & Mattar, 2007).

Num contexto de constante mudança, a EaD, na relação entre tecnologia e pedagogia, foi procurando acompanhar e integrar a evolução das tecnologias e das enormes potencialidades que importam

ao contexto educativo. E, no que diz respeito a esta relação entre tecnologia e pedagogia, há um consenso em identificar três gerações de EaD (Anderson & Dron, 2011).

A 1ª geração de EaD, mais focada no conteúdo e no aluno, baseia-se nos pressupostos das teorias cognitivistas da aprendizagem. Esta geração maximiza a liberdade espaço-temporal, promovendo a individualização e considerando o conhecimento como independente do contexto. Traz consigo a massificação do conteúdo através dos livros, dos REA, dos MOOC, entre outros.

A 2ª geração, focada na colaboração, baseia-se nas teorias sócio-construtivistas da aprendizagem. Considera que o conhecimento é socialmente construído e que o aluno é responsável pela sua co-construção, privilegiando a aprendizagem coletiva e a interação entre pares. Metaforizando-se como “aula virtual”, às tecnologias existentes juntam-se as ferramentas de videoconferência que permitem introduzir na EaD - idealmente - momentos síncronos pontuais.

A 3ª geração, focada nas redes de atores, tem por base múltiplas teorias psico-pedagógicas, de comunicação e de sistemas de informação, integrando pressupostos do conectivismo à heutagogia. Inspirada pela metáfora das “comunidades virtuais”, considera que aprender é construir redes de informação, contactos e recursos para aplicar à resolução de problemas reais ou verossímeis. Nascida da evolução da internet e recorrendo à Web 2.0 e seguintes, a recursos digitais, blogs, wikis, videoconferência online... esta é uma geração emergente e disruptiva, que exige elevados níveis de literacia digital e a adoção de novos papéis para professor e aluno.

Assim, embora em constante e rápida evolução, pedagogia e tecnologia têm-se revelado indissociáveis no desenvolvimento e implementação da EaD tal como metaforizado por Anderson (2009):

“(…), it is only in a complex dance between technologies and pedagogies that quality distance education emerges. The technology sets the beat and the timing. The pedagogy defines the moves. Both the design and the technology morph in response to developments or changes in theory and technological affordances. Further, the creative energy and context created by the participants also affects the dance.” (s.p.)

Importa ter em conta que a EaD sempre foi mediada pela tecnologia, contudo, é crucial perceber que esta não é a replicação do ensino presencial para uma plataforma tecnológica online, antes pelo contrário, obedece a princípios, características e práticas pe-

dagógicas alicerçadas na já vasta investigação científica na área. Assim, grosso modo, a EaD caracteriza-se pela distância física e pelo cuidado desenho e planificação da experiência educativa (conteúdo, comunicação, interação, colaboração, atividades e avaliação) assentes num modelo pedagógico que, por sua vez, se baseia no primado da flexibilidade espaço-temporal, privilegiando a comunicação e a interação assíncronas e em linha com as características e potencialidades do e-learning.

Neste âmbito, realçamos que a interação, enquanto medida do envolvimento do aluno no EaD (online), é um aspeto crucial para a qualidade da experiência educativa e da aprendizagem em EaD, constituindo uma dimensão psicológica e pedagógica da EaD à qual se atribui uma função de diálogo, estrutura e autonomia, sendo fundamental para a criação de um sentimento de pertença e comunidade. É aqui, no estabelecimento dessa interação entre professor↔aluno↔conteúdo que releva falar da função e importância do feedback.

Feedback

Para Vrasidas e Mclsaac (1999), feedback é o conjunto de respostas que o professor fornece ao aluno sobre a correção das diferentes atividades propostas. Paiva (2003, p.219) define feedback como a “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la”. Já Moscovici (2011, p.53) considera que o “feedback é um processo de ajuda para mudanças de comportamento; é comunicação a uma pessoa, ou grupo, no sentido de fornecer-lhe informações sobre como sua atuação está afetando outras pessoas”.

Apesar das especificidades das diferentes definições é consensual que o feedback fornecido aos estudantes em contextos de EaD é de extrema importância na medida em que esta modalidade requer um maior envolvimento, organização e estruturação das atividades a serem desenvolvidas, tendo em consideração a interação e a colaboração entre os atores envolvidos. Mais, o processo de comunicação é visto como “essencial para o intercâmbio de conhecimentos e, assim, promover a construção da aprendizagem” (Perrier & Silveira, 2015, p.2).

Na EaD o tutor é uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem e é neste contexto que a tarefa dos tutores é desafiante e complexa, pois têm a grande responsabilidade de mediar o processo educativo, motivando e orientando o aluno para ser participativo, interagir com os colegas e colaborar na construção coletiva do conhecimento. Cabe também ao tutor dar feedback às atividades dos estudantes em tempo útil para que estes se sintam ouvidos, fornecendo comentários personalizados e críticas construtivas.

Um dos desafios da EaD é tornar o professor/tutor presente, não só dando intencionalidade pedagógica à atividade proposta, mas também, e sobretudo, assegurando ao aluno o suporte necessário ao seu desempenho para que ele possa realmente atingir o seu potencial nível de competência. Neste contexto, o feedback é importante, pois fornece ferramentas para a melhoria do desempenho dos estudantes, identificando os seus pontos fracos e ajudando a criar alternativas para os ultrapassar. Neste contexto, o feedback é importante por fornecer ferramentas para que o aluno possa melhorar o seu desempenho, identificando os seus pontos fracos e ajudando-o a criar alternativas para superá-los.

Nos AVA, professores e estudantes estão em constante interação, dependendo de elementos verbais e não verbais. Neste contexto, Paiva (2003) realça que, por um lado, nos ambientes presenciais os estudantes observam o desempenho do professor, percebendo os seus movimentos, tais como as expressões faciais, gestos... e que, por outro lado, a ausência destes elementos podem levar ao dropout dos estudantes Zvacek (1999). Neste âmbito, Kasprzak (2005) descreve o ambiente online como um espaço frio, impessoal e distante para aqueles que não estão habituados a estes ambientes ou que têm dificuldades no uso da tecnologia, considerando que o feedback é um recurso fundamental no EaD, na medida em que torna o professor presente e contribui para a motivação dos estudantes, apoiando-os nas suas dúvidas, ajudando-o a superar o seu isolamento e fornecendo orientação.

O feedback é altamente valorizado pelo estudante de EaD, constituindo-se como a base do diálogo entre professor e estudante. Neste contexto, o feedback é um importante recurso que influencia diretamente a qualidade e intensidade da interação entre todos os atores educacionais. Mais ainda, a investigação revela que a aprendizagem ocorre mais depressa e mais eficazmente quando os estudantes recebem feedback contínuo e imediato (Vrasidas & Mcisaac,

1999). Mais, através do feedback é possível regular o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo subsídios para o aluno perceber o quão distante ou próximo ele está dos objetivos estabelecidos (Borges et al., 2014).

No que diz respeito a uma tipologia de feedback nos AVA Narciss (2013) propõe:

- Conhecimento do desempenho: oferece ao aluno informações sobre o nível do seu desempenho numa atividade (e.g. percentual de acertos);
- Conhecimento do resultado: apresenta ao aluno apenas a informação sobre a correção da atividade (e.g. correta, incorreta);
- Conhecimento da resposta correta: oferece ao aluno a resposta correta da atividade;
- Feedback elaborado: fornece informações mais elaboradas com o objetivo de ajudar o aluno na sua atividade (e.g. explicações e indicações de erros).

Embora longe de um consenso, o feedback eficaz tem sido caracterizado como (Borges et al., 2014):

- Atempado: ocorre o mais próximo possível do evento ou da atividade programada;
- Limitado ao que foi observado: comenta apenas pontos observados nesse momento;
- Solicita auto-avaliação: permite ao aluno falar sempre primeiro para identificar os seus pontos fracos e fortes, avaliando assim a sua capacidade de auto-reflexão;
- Específico: deve ser tão específico e descritivo quanto possível;
- Positivo: em primeiro lugar destaca os pontos fortes e positivos;
- Pouco feedback negativo de cada vez: deve concentrar-se num ponto mais importante, reforçando o que é mais fácil de corrigir e remediar durante essa sessão;
- Ambiente acolhedor: deve procurar criar um ambiente estimulante e acolhedor no qual os estudantes sejam livres de expressar as suas dúvidas e fraquezas.

A utilização correta do feedback permite melhorar os comportamentos e estimular a aprendizagem, sendo assim uma ferramenta poderosa para orientar a aprendizagem e estimular o receptor do

feedback a refletir sobre as suas intervenções e, consequentemente, promovendo o seu desenvolvimento pessoal. Em suma, podemos dizer que o feedback é eficaz se for disponibilizado em tempo oportuno pelo professor, centrado na tarefa e incluir critérios singulares para guiar o desempenho futuro dos alunos (Lopes & Silva, 2010).

Metodologia

A monitoria das aulas online do CEAD revelou, como problema, que os professores se limitavam a colocar os conteúdos na plataforma sem que existisse feedback contínuo.

A metodologia de pesquisa, de matriz quantitativa, recorre ao estudo de caso único (analisa uma situação específica) e com características descritivas (relata o fenómeno dentro do contexto em que se insere), aplicando técnicas de análise estatística e observação direta não participante. Optou-se pelo estudo de caso na medida em se adequa ao estudo de fenómenos contemporâneos dentro dum contexto da vida real, permitindo reunir o maior número de informações possíveis com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto, propiciando uma análise o mais completa possível (Goldenberg, 2004; Yin, 2001); podendo incluir evidências de natureza quantitativa e qualitativa.

Assim, analisou-se o processo de feedback dado pelos professores aos estudantes durante as atividades em regime a distância, durante o 1º semestre, em 7 disciplinas da área de História, Pedagogia e Psicologia, no quadro da oferta pedagógica do CEAD, no ano letivo de 2019. Os dados foram recolhidos através de observação direta não participante e learning analytics da plataforma Moodle (a autora do estudo, funcionária da instituição, foi registada como gestora da plataforma para poder ter acesso aos dados em análise) e sujeitos a tratamento estatístico.

O estudo englobou as disciplinas A, B, C, D, E, F e G, tendo participado, respetivamente, 73, 98, 75, 73, 98, 61 e 114 alunos, para uma amostra total de 166 (foi feita uma segregação dos estudantes que participaram efetivamente cf. tabela 1) e contou ainda com a participação de 8 docentes (1 para cada disciplina, exceto na disciplina C que teve 2). A tabela 2 resume as questões de pesquisa formuladas e as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas.

Tabela 1. Nº de estudantes inscritos e analisados em cada disciplina

Fonte: (AVA do CEAD da UPM, 2019)

	Disciplinas	Estudantes em cada disciplina	Estudantes inscritos em cada disciplina
1	História de Moçambique até ao século XV	73	119
2	História de África até ao século XV	98	121
3	História da Idade Média Europeia	65	91
4	Práticas Pedagógicas Gerais	73	96
5	Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa	114	166
6	Didática Geral	98	115
7	Psicologia Geral	61	85

Tabela 2. Questões de investigação e técnicas de análise e recolha de dados

	Questões de Investigação	Técnicas de Recolha e análise de dados
1	Como ocorreu o processo de disponibilização de tópicos na plataforma?	Verificou-se o número de tópicos que foram disponibilizados na plataforma em todas disciplinas a serem analisadas. Observação direta não participante no AVA em cada disciplina.
2	Qual foi o desempenho do docente na disponibilização do <i>feedback</i> para os estudantes?	Verificou-se o número de vezes que o docente forneceu <i>feedback</i> em cada fórum de atividades. Observação direta não participante.
3	Qual foi o desempenho dos estudantes na disponibilização do <i>feedback</i> durante as atividades?	Verificou-se o número de vezes que os estudantes forneceram <i>feedback</i> em cada fórum de atividades. Observação direta não participante
4	Quais foram os tipos de <i>feedback</i> usados em cada disciplina?	Verificou-se o tipo de <i>feedback</i> que os docentes usaram durante os fóruns de discussão. Observação direta não participante
5	Será que o aproveitamento final está relacionado aos <i>feedbacks</i> fornecidos durante as discussões nos fóruns?	Verificou-se a relação entre a nota do aproveitamento final e o <i>feedback</i> dos estudantes durante o semestre.

Resultados

História de Moçambique até ao Século XV

Nesta disciplina foram matriculados 119 estudantes, dos quais 74 (60.8%) participaram das atividades, embora não tenham recebido

nenhum feedback do professor. O feedback corretivo foi de 21.6%, o feedback elaborado foi de 9.5% e o feedback motivacional foi de 8.1% (cf. gráfico 1).



Gráfico 1. Tipos de *Feedback* professor-aluno

Dos 74 alunos que participaram da disciplina, 68.9% foram aprovados e 31.1 foram reprovados. No que diz respeito à distribuição das notas dos estudantes, a curva da simetria no histograma mostra que a distribuição é assimétrica positiva. A média do aproveitamento final dos estudantes é de 10 valores. O resultado da análise de variância (ANOVA) mostrou que o nível de significância é estatisticamente significativo ($\text{sig.} = 0.0\%$). Conclui-se que a nota final do estudante é influenciada pelo nível de feedback.



Gráfico 2. Aproveitamento final dos alunos que participaram da disciplina

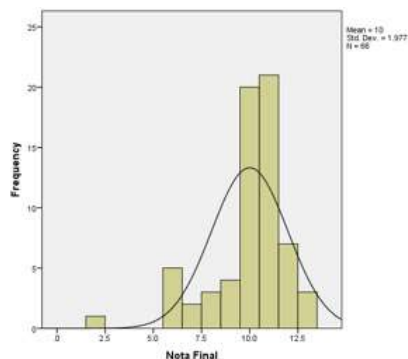


Gráfico 3. Histograma de dispersão do aproveitamento final dos estudantes

Tabela 3. Análise da Variância das variáveis Nota Final e Feedback do Estudante
(Variável Dependente: Nota Final;
Predictors: (Constant), Feedback do Estudante)

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regressão	412.782	1	412.782	53.576	.000 ^b
	Residual	554.732	72	7.705		
	Total	967.514	73			

História de África até ao Século XV

Nesta disciplina foram matriculados 121 estudantes, 98 participaram em todas as atividades, enquanto 23 não o fizeram.

No gráfico 4, verificou-se a distribuição do aproveitamento final dos estudantes que participaram de todas as atividades da disciplina, havendo 41.1% aprovados, 48.5% reprovados e 10.1% não tiveram elementos para avaliação. O histograma mostra que a curva da simetria da distribuição das notas dos estudantes é assimétrica positiva. A média do aproveitamento final dos estudantes é de 7.93 valores. O resultado da análise de variância (ANOVA) mostrou que não existe significância entre as variáveis Nota final e Feedback dos estudantes porque a significância é de 31%. Concluiu-se que a nota final do estudante não é influenciada pelo nível de feedback.

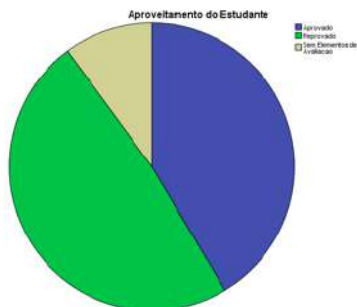


Gráfico 4. Distribuição do aproveitamento final dos estudantes

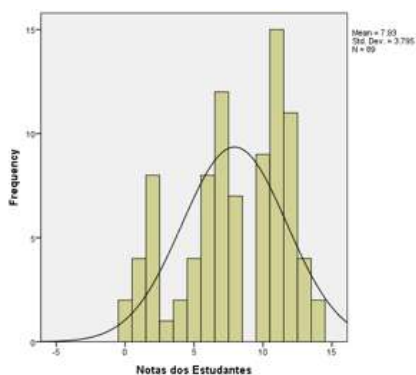


Gráfico 5. Histograma de distribuição do aproveitamento final dos estudantes

Tabela 4. Análise da Variância das variáveis
Nota Final e Feedback do Estudante)

(Variável Dependente: Notas dos Estudantes; Predictors:
(Constant) N° de *Feedback estabelecidos na plataforma*)

Model	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	14.460	1	14.460	1.029	.313 ^b
Residual	1179.970	84	14.047		
Total	1194.430	85			

História da Idade Média Europeia

A disciplina teve 91 estudantes matriculados, dos quais 65 participaram em todas as atividades, enquanto 26 não o fizeram. Quanto à distribuição do aproveitamento final dos estudantes, verificou-se que 72.7% foram aprovados, 22.7% reprovaram e 4.5% não tiveram elementos para avaliação. No histograma, quanto à distribuição das notas dos estudantes, a curva da simetria mostra que a distribuição é assimétrica positiva. A média do aproveitamento final dos estudantes nesta disciplina é de 10.37 valores. A análise de variância mostrou que o nível de significância de 5.0% do modelo estimado não é significativo ($\text{sig.} = 0.005\%$). Concluiu-se que a nota final do estudante não é influenciada pelo nível de feedback.

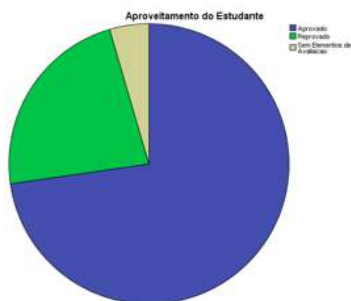


Gráfico 6. Distribuição do aproveitamento final dos estudantes

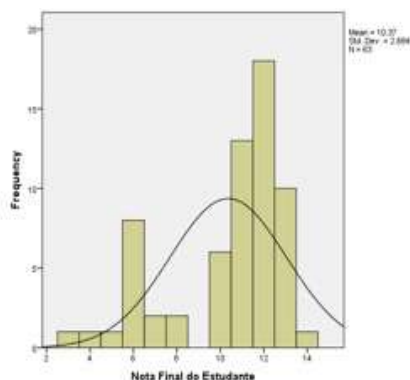


Gráfico 7. Histograma de distribuição do aproveitamento final dos estudantes

Tabela 5. Análise da Variância das variáveis
Nota Final e Feedback do Estudante
(Variável Dependente: Nota Final do Estudante; Predictors:
(Constant) Interações do estudante na plataforma)

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	52.372	1	52.372	8.392	.005 ^b
Residual	368.186	59	6.240		
Total	420.557	60			

Didáctica Geral

Na disciplina foram matriculados 115 estudantes dos quais 17 não participaram nas atividades, enquanto 98 tiveram diferentes níveis de participação. No gráfico 8, a distribuição do aproveitamento final dos estudantes que participaram na disciplina é de 66.3% aprovados, 25.5% reprovados e 8.2% sem elementos de avaliação. O histograma mostra que a curva da distribuição das notas dos estudantes é assimétrica positiva, sendo que a maior concentração das notas positivas se encontra entre a média que é de 10.1 valores. A tabela 6 mostrou que ao nível de significância de 5.0% o modelo estimado é estatisticamente não significativo (sig.=0.0%). Concluiu-se que a nota final do estudante é influenciada pelo seu nível de feedback.



Gráfico 8. Distribuição do aproveitamento final dos estudantes

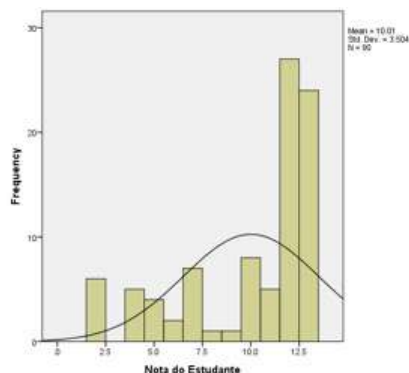


Gráfico 9. Histograma de distribuição do aproveitamento final dos estudantes

Tabela 6. Análise da Variância das variáveis
Nota Final e Feedback do Estudante
(Variável Dependente: Nota Final do Estudante; Predictors:
(Constant) Feedback do estudante na plataforma)

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	157.669	1	157.669	14.834	.000 ^b
Residual	935.320	88	10.629		
Total	1092.989	89			

Prática Pedagógica Geral

Dos 96 estudantes matriculados na disciplina, 73 participaram em todas as atividades enquanto 23 não o fizeram. A distribuição do aproveitamento final dos estudantes na disciplina revelou-se diferente das restantes disciplinas, pois houve um aproveitamento positivo de 89%. A percentagem de alunos reprovados é de 9.6% e a dos alunos sem elementos de avaliação é de 1.4%. O histograma da distribuição das notas finais dos estudantes mostra uma maior concentração depois da nota 10, sendo a média das notas 12.39 valores e a curva de

simetria positiva. O resultado da análise de variância revelou que a nota final do estudante não é influenciada pelo seu nível de feedback.

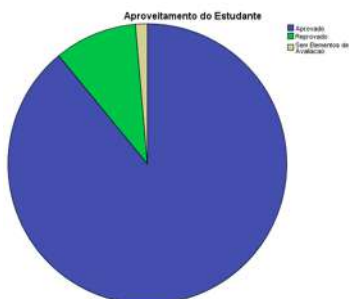


Gráfico 10. Distribuição do aproveitamento final dos estudantes

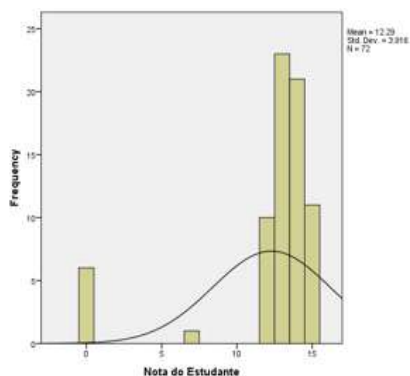


Gráfico 11. Histograma de distribuição do aproveitamento final dos estudantes

Tabela 7. Análise da Variância das variáveis
Nota Final e Feedback do Estudante

(Variável Dependente: Nota Final do Estudante;

Predictors: (Constant) Quantidade de Feedback do estudante)

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	71.607	1	71.607	4.927	.030 ^b
Residual	1017.268	70	14.532		
Total	1088.875	71			

Psicologia Geral

A disciplina teve 85 estudantes matriculados, dos quais 61 participaram em todas as atividades, enquanto 24 não o fizeram. O gráfico 12 mostra a distribuição do aproveitamento final dos estudantes, com 85.2% aprovados, 6.6% reprovados e 8.2% sem elementos para avaliação. Quanto à distribuição das notas dos estudantes, a curva da simetria é assimétrica positiva, verificando-se uma média de 11.43 valores. Esta análise mostrou que ao nível de significância de 5.0% o modelo estimado não é estatisticamente significativo ($\text{sig.}=0.0\%$). Concluiu-se que a nota final do estudante não é influenciada pelo seu nível de feedback.

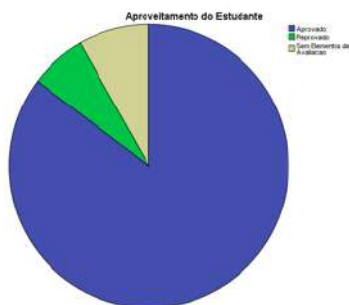


Gráfico 12. Distribuição do aproveitamento final dos estudantes

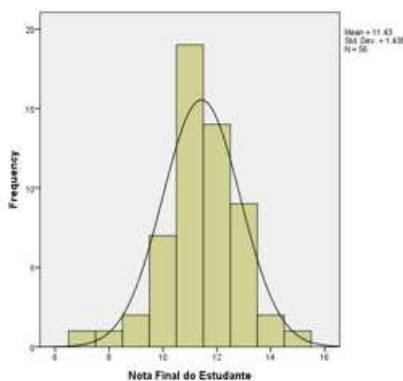


Gráfico 13. Histograma de distribuição do aproveitamento final dos estudantes

Tabela 8. Análise da Variância das variáveis
Nota Final e Feedback do Estudante
(Variável Dependente: Nota Final do Estudante; Predictors:
(Constant) Quantidade de Interações do estudante)

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	3.975	1	3.975	1.956	.168 ^b
Residual	109.739	54	2.032		
Total	113.714	55			

Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa

Esta disciplina teve uma mistura de duas turmas, com um total de 166 alunos matriculados, dos quais 114 participaram nas atividades, enquanto 52 não o fizeram. No gráfico 14, a distribuição do aproveitamento final dos estudantes é de 37.7% aprovados, 18.4% reprovados e 43.9% sem elementos de avaliação. No histograma, a média do aproveitamento final dos estudantes é de 9.98 valores, o que mostra que a maior parte dos estudantes desta disciplina reprovaram. Esta análise mostrou que ao nível de significância de 5.0% o modelo estimado não é estatisticamente significativo (sig.=0.0%). Concluiu-se que a nota final do estudante não é influenciada pelo seu nível de feedback

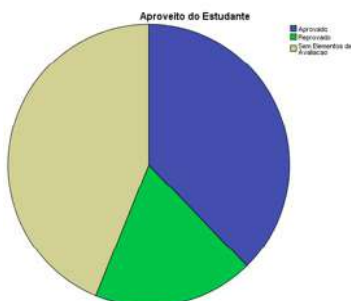


Gráfico 14: Distribuição do aproveitamento final dos estudantes

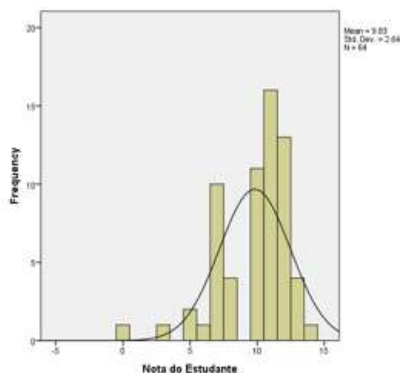


Gráfico 15. Histograma de distribuição do aproveitamento final dos estudantes

Tabela 9. Análise da Variância das variáveis
Nota Final e Feedback do Estudante
(Variável Dependente: Nota Final do Estudante;
Predictors: (Constant) Quantidade de Feedback do estudante)

.Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	9.020	1	9.020	1.290	.261 ^b
Residual	426.694	61	6.995		
Total	435.714	62			

Considerações Finais

Este artigo apresenta o estudo de caso realizado no CEAD-UPM, que visou analisar o uso do feedback durante as aulas virtuais, relacionando-o com o aproveitamento final dos estudantes. A análise dos resultados revela que, apenas na disciplina A, se fez uso de 3 tipos distintos de feedback, sendo o aproveitamento final dos estudantes explicado pelo feedback.

Embora se tenha observado aproveitamento positivo em certas disciplinas, não diretamente explicado pelo feedback, os resultados

permitem concluir que o uso de feedback eficaz, como observado na disciplina A, contribuiu para a obtenção de aproveitamento positivo.

Um dos desafios da EaD é tornar o professor “presente”, não só dando intencionalidade pedagógica à atividade proposta mas também, e sobretudo, assegurando ao aluno o necessário desempenho assistido para que ele possa realmente atingir o seu potencial nível de competência (Leffa, 2003). Assim, consideramos que o feedback é um recurso fundamental na EAD, porque torna o professor mais presente e contribui para a motivação do aluno, apoiando-o nas suas dúvidas, ajudando-o a ultrapassar o seu isolamento e fornecendo orientação.

Na nossa leitura, é a partir deste feedback que os estudantes em EaD podem tomar consciência do seu pleno desenvolvimento enquanto alunos, uma vez que lhes permite acompanhar o seu progresso, necessidades e lacunas. O feedback não deve em momento algum servir para desencorajar, desmotivar ou ameaçar a auto-estima dos estudantes (Shute, 2007).

O estudo evidencia o impacto do processo de feedback no desempenho e desenvolvimento dos estudantes, o que realça a necessidade de mais estudo e prática a este respeito. Para trabalho futuro recomenda-se o alargamento a outras licenciaturas e a inclusão de outras técnicas de recolha de dados, para enriquecer a pesquisa e a esclarecer alguns dos resultados obtidos, bem como uma maior incidência nas interações e sua importância no AVA.

Referências Bibliográficas

- Anderson, T. (2009). *The Dance of Technology and Pedagogy in Self-Paced Distance Education*. Comunicação apresentada no 17th ICDE World Congress, Maastricht. <https://auspace.athabasca.ca/handle/2149/2210>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.89>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borges, Marcos & Miranda, Carlos & Santana, Rodrigo & Bollela, Valdes. (2014). Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto)* 47(3), 324-331. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p324-331>
- Cardoso A.C.S (2011). Feedback em contextos de ensino-aprendizagem online. *Linguagens e Diálogos*, 2(2), 17-34.

- Goldenberg, M.. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. (8ª ed.). Editora Record
- Kasprzak, J. November-December 2005. *Providing student feedback in distance education courses*. DE Oracle @UMUC. <http://deoracle.org/online-pedagogy/assessment-feedback-rubrics/providing-student-feedback-in-distanceeducation-courses.html>
- Leffa, V. (2003). Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 3(2), 25-40. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000200002>
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel
- Maia, C. & Mattar, J.. (2007). *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. (1ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Moore, G. M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). Routledge.
- Moscovici, F. (2011). *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. (20ªed.). José Olympio.
- Narciss, S. (2013). Designing and Evaluating Tutoring Feedback Strategies for digital learning environments on the basis of the Interactive Tutoring Feedback Model. *Digital Education Review*, 23(1), 7-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013726.pdf>
- Paiva V. L. M (2003). Feedback em Ambiente Virtual. In V. Leffa (Org.), *Interação na aprendizagem das linguas*. (pp. 219-254). EDUCAT.
- Perrier, G. & Silveira, R.. (2015). O tutor e a importância dos feedbacks nas atividades assíncronas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. *Rede-Revista de Educação a Distância*, 2(1), 76-88. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/21>
- Rodrigues, C.; Schmidt, L. & Marinho, H. (2011). *Tutoria em Educação a Distância*. NUTEAD, Universidade Estadual de Ponta Grossa. https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/235162/mod_resource/content/1/Tutoria.pdf
- Tanis, C. J. (2020). The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2319>
- Vrasidas, C. & Mcisaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36. <http://dx.doi.org/10.1080/0892364990952703>
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Zvacek, S.M. (1999). What's my grade? Assessing learner progress. *TECHTRENDS TECH TRENDS*, 43, 39-43. <https://doi.org/10.1007/BF02818164>

A INTEGRAÇÃO DAS TIC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PORTUGUESES: O QUE REVELAM ESTUDOS E NORMATIVOS

Cristiano Rogério Vieira

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa - UIEDF
cristiano.r.vieira@edu.ulisboa.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1192-8387>

Neuza Pedro

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa - UIEDF
nspedro@ie.ulisboa.pt
<https://orcid.org/0000-0001-9571-8602>

Resumo

O presente artigo é resultado da análise documental feita em normativos e legislação portugueses e europeus associados à formação inicial de professores, que buscou identificar em que medida estes documentos estão a orientar a integração das tecnologias da informação e comunicação na formação inicial de professores portugueses e europeus. A Análise de Conteúdo foi a metodologia que se apresentou mais adequada para a organização, sistematização e análises do corpus documental. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos resultaram num sistema de categorias que abordou: a formação inicial de professores em Portugal e na Europa; as tecnologias da informação e comunicação nas suas vertentes educativa e económica; as competências digitais requeridas, em Portugal e no restante Europa, de professores e cidadãos. Os resultados alcançados permitiram análises comparativas entre Portugal e a Europa nas temáticas tratadas pelo sistema de categorias que indicaram as limitações enfrentadas por alguns países europeus neste domínio, nomeadamente no sentido de uma maior uniformidade a ser estabelecida entre os países europeus no que diz respeito à formação

inicial docente. Concluiu-se ainda que, tanto Portugal como vários países que compõem a União Europeia possuem normativos e legislações que mesmo frente a algumas limitações a serem superadas estão a direcionar para a integração das tecnologias da informação e comunicação no contexto da formação inicial de professores.

Palavras-chave: educação; ensino superior; formação inicial de professores; tecnologias da informação e comunicação.

Introdução

No âmbito mundial, a educação costuma ser ofertada, organizada e regulada pelos Estados, nesse contexto os normativos e legislações que orientam a educação nos diferentes países constituem-se como base documental essencial para compreender e refletir acerca das direções adotadas pelos diferentes sistemas educativos. Portanto, o presente trabalho buscou investigar e analisar normativos, legislações e estudos na esfera nacional portuguesa e em contexto dos países da União Europeia, em específico o modo como os documentos associados à formação inicial de professores (FIP) estão a considerar a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC)¹. A orientação do estudo foi direcionada para as análises do corpus documental elaborado pelas instâncias governamentais de Portugal e da Comissão Europeia com intuito de compreender quais são os percursos previstos para a concretização das agendas internacionais associadas à digitalização da educação.

Contextualização teórica

A presença política nas questões educativas, pode ser observada dentre outros na Declaração de Bolonha (DB) que, por meio da ação política, levou um conjunto de países a estabelecer uma Área Europeia de Ensino Superior comum, com intuito de elevar o grau de competitividade do ensino superior europeu e promover a cooperação académica e, a mobilidade de estudantes e docentes (European Higher Education Area, 1999).

¹ Utilizou-se, no presente trabalho, o conceito de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) por ser a designação assumida na legislação portuguesa, nomeadamente no que diz respeito ao Currículo Nacional.

O Decreto-Lei n.º 79/2014 (Governo da República Portuguesa, 2014), rege a FIP em Portugal e define que as licenciaturas e os mestrados em ensino devem, segundo o referido decreto, contemplar cinco componentes de formação, das seguintes áreas: docência; educacional geral; didáticas específicas; cultural, social e ética e iniciação à prática profissional. Entretanto, a formação na dimensão da área cultural, social e ética não possui uma definição específica, o decreto menciona apenas que esta componente de formação estará garantida no desenvolvimento das demais componentes de formação. Um tanto mais omisso estão as TIC, pois no decreto não se encontra explícita qualquer menção que remeta às tecnologias digitais na FIP em Portugal.

Nas últimas décadas, um direcionamento global da legislação e normativos para a integração das TIC na FIP é observado e que ressalta a urgente necessidade de dotar com competências digitais os futuros professores (Comissão Europeia, 2010; Comissão Europeia, 2012; Governo da República Portuguesa, 2017; Governo da República Portuguesa, 2020a; Unesco, 2015; Unesco, 2020). Nas recentes propostas nos âmbitos europeu e português para as TIC e a educação três delas merecem ser destacadas. O mais recente intitulado Digital Education Action Plan 2021-2027², é uma agenda que procura dar uma resposta em curto e médio prazo para as questões que emergidas durante a pandemia da Covid-19, propondo a revisão das questões propostas anteriormente em outros normativos e/ou acelerando a concretização de metas educativas estabelecidas no domínio das tecnologias. Este plano de ação assume duas prioridades: a) fomentar o desenvolvimento de um ecossistema de alta performance na educação digital da Europa; b) aprimorar habilidades e competências digitais prevendo uma real transformação na educação e formação de crianças, jovens e adultos (Comissão Europeia, 2020).

Em Portugal, em consonância com as ambições educativas da UE, dois planos em curso representam a agenda nacional que incluem as TIC e a educação. O mais recente é o Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal, que teve sua partida em 2020 e propõe para a educação três objetivos: a) tornar a educação digital uma realidade no país; b) formar e requalificar profissionalmente os docentes; c) utilizar as TIC na educação para promover a inclusão e a literacia digital (Governo da República Portuguesa, 2020b), o seguinte de 2017, intitula-se Iniciativa Nacional Competências Digitais (INCoDe.2030) e busca para a educação uma permanente ação edu-

² Não fez parte da pesquisa de normativos deste estudo: documento publicado no último trimestre de 2020.

cativa e de formação profissional, propondo a revisão de processos de ensino, disponibilização de recursos educativos digitais e promoção de formação dos docentes ao longo da carreira profissional (Governo da República Portuguesa, 2017). Em ambos os planos, é observável maior direcionamento orientado no âmbito da formação contínua de professores, ou seja, os docentes já atuantes no sistema educativo português. O InCode.2030 estabelece algumas poucas diretrizes para a FIP, enquanto o Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal não propõe ou sugere claramente iniciativas a serem adotadas na FIP.

Metodologia

O estudo buscou responder o seguinte problema de investigação: Os normativos portugueses e europeus estão ou não a orientar a integração das TIC na formação inicial de professores? Para alcançar resposta ao mesmo desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa de âmbito descritivo-analítico, assente em procedimentos de análise de conteúdo - AC (Amado, 2014; Bardin, 1977; Martinez et al., 2015).

Os documentos selecionados para o estudo foram levantados por meio de uma pesquisa em bases de dados eletrônicas, que procurou levantar legislações, normativos e estudos em reconhecidos websites, que demonstraram conter as comunicações/informações nos âmbitos português e europeu de interesse ao estudo: Diário da República Eletrónico; Direção-Geral da Educação; Direção-Geral de Ensino Superior; Conselho Nacional de Educação; Rede Eurydice.

A pesquisa dos documentos utilizou palavras-chave em português³, aplicadas de modo isolado e conjugado, assim como o uso dos seus respectivos plurais, ora apresentados: formação inicial de professores, tecnologia da informação e comunicação (TIC), digital, educação. Como critério de inserção dos documentos no estudo determinou-se que estes deveriam se caracterizar por serem normativo, legislação ou estudo europeu/português que tratassem de legislações e/ou normativos, que deveriam conter minimamente a junção de pelo menos duas das seguintes temáticas: educação, TIC e formação inicial de professores. Ao fim deste procedimento foram selecionados 14 documentos (ver Tabela 1).

³ Não foi realizada pesquisa com termos/palavras-chave em inglês, pois a União Europeia disponibiliza seus documentos e comunicações nos idiomas de todos os países membros, incluindo o português.

Tabela 1: Estudos, normativos e legislações selecionados para o estudo
(ordenados por dimensão de abrangência e cronologia)

Documento abrangência	Autor e título	Ano	Tipo
Portugal	Governo da República Portuguesa. Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86.	1986	legislação
	Governo da República Portuguesa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior- Lei n.º 49/05.	2005	legislação
	Governo da República Portuguesa. Decreto-Lei n.º 79/2014.	2014	legislação
	Conselho Nacional de Educação. Formação Inicial de Professores.	2015	estudo
	Governo da República Portuguesa. Iniciativa Nacional Competências Digitais - Portugal INCoDe.2030.	2017	normativo
	Governo da República Portuguesa. Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal.	2020	normativo
	Governo da República Portuguesa. Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020: Plano de Ação para a Transição Digital.	2020	legislação
Europa	Eurydice. Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia (1984-1994).	1998	estudo
	Comissão Europeia. Uma Agenda Digital para a Europa.	2010	normativo
	Comissão Europeia. A Agenda Digital para a Europa – Promover o crescimento da Europa com base nas tecnologias digitais.	2012	normativo
	Bokdam, J., & Ende, I. Ensinar os Professores: Formação de Professores do Ensino Básico na Europa.	2014	estudo
	Lucas, M., & Moreira, A. DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso.	2017	normativo
	Lucas, M., & Moreira, A. DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores.	2018	normativo
	Comissão Europeia. A Educação Digital nas Escolas da Europa.	2019	estudo

Os procedimentos utilizados para pesquisa e seleção dos documentos adotaram o proposto por Amado (2014), e desenvolveram-se sequencialmente na seguinte ordem: Etapa 1 - realização de duas leituras flutuantes em cada documento; Etapa 2 - elaboração de um processo de redução de dados feito por um sistema definido de dimensões e categorias; Etapa 3 - partilha do texto segmentado e das categorias levantadas com um segundo codificador (o procedimento envolveu dois avaliadores); Etapa 4 - retorno das avaliações de leitura do segundo codificador com as categorias por ele validadas e, na sequência, cálculo da taxa de fiabilidade com um mínimo de convergência aceitável entre os pares de 80%; Etapa 5 - revisão das categorias e definições operacionais; Etapa 6 - construção das sínteses dos dados obtidos, buscando formar uma ordem decrescente de representatividade dos dados.

Os procedimentos descritos na etapa 2, em virtude da tipologia das fontes documentais, estruturadas com base em documentos normatizadores, necessitou da criação de um conjunto de palavras-chave que orientassem o recorte de informação relevante para o estudo. O conjunto de palavras emergiu da análise da literatura, do problema de investigação e do levantamento das palavras de maior frequência nos 14 documentos. As palavras-chave resultantes foram aplicadas nos documentos de modo isolado e conjugado, incluindo-se os respectivos plurais. Neste procedimento foram segmentadas as unidades de sentido dos documentos; por conseguinte, o seu agrupamento resultou na definição das dimensões de análise do estudo: formação inicial de professores (FIP), tecnologias da informação e comunicação (TIC) e competências digitais de professores (CDP).

Os resultados dos procedimentos metodológicos destacados na etapa 4 alcançaram uma taxa de fiabilidade com média aritmética de 88,83% (concordância entre os codificadores), que foi calculada do seguinte modo: nº de acordos/total de unidades de registro.

Resultados

Os dados e resultados ora apresentados procuraram responder em que medida os normativos portugueses e europeus integram as orientações associadas à promoção da integração das TIC na formação inicial de professores (FIP). Assim, foram adotadas três dimensões de análise providas dos procedimentos metodológicos, expostos em ordem decrescente em cada dimensão.

Na dimensão FIP encontram-se os dados levantados na AC, que tratam da formação inicial de professores na Europa e em Portugal.

Tabela 2: Definição operacional e frequência das categorias da dimensão FIP

Categoria	Frequência	Definição Operacional	
		Geral	Específicas
FIPE	48,8%	Formação inicial de professores na Europa	Caracterização da FIP europeia, uniformidades e desigualdades.
FIPP	40,2%	Formação inicial de professores em Portugal	Caracterização da FIP portuguesa, com indicação de ações e metas.
FIPL	11%	Legislação da formação inicial de professores em Portugal	Garantia aos futuros professores à uma FIP em concordância com as demandas sociais.

A dimensão TIC aborda a temática das tecnologias da informação e comunicação, seus resultados seguem apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Definição operacional e frequência das categorias da dimensão TIC

Categoria	Frequência	Definição Operacional	
		Geral	Específicas
TICD	37,8%	Tecnologias da informação e comunicação na educação europeia e portuguesa	Posição das TIC para a educação na Europa e em Portugal.
TICF	31,6%	Tecnologias da informação e comunicação na FIP europeia	Limitações e ausência de dados europeus acerca das competências digitais na FIP.
TICE	21,4%	Tecnologias da informação e comunicação nos aspectos econômicos europeu e português	Indicação do PIB europeu com as TIC e atenção de Portugal para a melhoria do capital humano.
TICL	9,2%	Tecnologias da informação e comunicação em contexto social europeu	Impactos sociais promovidos pelas TIC.

Por fim, na Tabela 4 encontra-se esquematizado as frequências e definição operacional da dimensão CDP, que trata do tema das competências digitais.

Tabela 4: Definição operacional e frequência das categorias da dimensão CDP

Categoria	Frequência	Definição Operacional	
		Geral	Específicas
CDPE	45,6%	Competências digitais requeridas dos professores europeus	Caracterização das competências digitais requeridas dos professores europeus.
CDPC	27,2%	Competências digitais de interesse económico europeu e português	Competências digitais para a formação profissional, empregabilidade e metas europeias e portuguesas de posicionamento económico.
CDPF	27,2%	Competências digitais na FIP europeia	Mudanças na estrutura curricular e regulamentação explícita das competências digitais.

Seguidamente são apresentadas as análises dos resultados de maior relevância para responder o problema de investigação.

Análise dos resultados

Na formação inicial de professores (FIP) na Europa verifica-se ausência de uma abordagem que integre os conteúdos: científico, pedagógico, tecnológico e de prática docente. Em muitos Estados europeus os formadores de professores conferem ênfase nas formações para as questões científicas, dando menor atenção aos aspectos didáticos e pedagógicos (Bokdam & Ende, 2014).

A busca por uma melhoria na FIP na Europa converge com o afirmado por Dale (2000), ao indicar que as mudanças sociais, económicas, científicas e tecnológicas atuam como fontes geradoras de pressão para a modernização da formação de professores. As TIC e sua integração na FIP estão dentro das preocupações europeias para a educação, ao reconhecer a necessidade de os estudantes estarem preparados para viver e trabalhar numa sociedade digital,

por esse motivo, dedicam especial atenção à necessidade de munir educadores e professores de competências para explorar o potencial pedagógico das TIC e elevarem a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (Lucas & Moreira, 2018).

Em Portugal, no que se refere aos critérios de admissão de estudantes na FIP, o país se distancia da tendência europeia, sendo um dos países com menor grau de seletividade; juntam-se a Portugal nesta baixa seletividade: Alemanha, Chipre, Grécia, Islândia e Turquia. A legislação portuguesa garante em seu texto uma FIP assente nos princípios de uma formação que ofereça os métodos, as técnicas científicas e pedagógicas, capazes de atender à realidade social vigente (Governo da República Portuguesa, 1986), realidade essa que atualmente demanda, que a educação seja agente da construção do conhecimento resultante do desenvolvimento científico e tecnológico que atualmente impera (Martinez et al., 2015). O Decreto-Lei n.º 79/2014 reconhece que a FIP é decisiva, para garantir o rumo de sucesso que a educação portuguesa anseia alcançar, afirmando que a FIP deve ser exigente no conhecimento científico da área de formação e suas respectivas didáticas (Governo da República Portuguesa, 2014), contudo, não referindo especificamente elementos associados às tecnologias.

A União Europeia anseia que todos os cidadãos europeus aprendam a utilizar as TIC, conferindo especial atenção, no sentido de melhorar a oferta de profissionais capacitados em TIC. Porém, mesmo continuando a investir no desenvolvimento em TIC, é verificado investimento financeiro inferior comparativamente a países como os Estados Unidos que investe 29% de suas verbas de investigação e desenvolvimento em TIC, contra os 17% investidos pela União Europeia (Comissão Europeia, 2010).

Nos documentos analisados é recorrente a indicação de que a autonomia conferida às IES para a elaboração dos currículos constitutivos dos ciclos de estudos associados à FIP, além de não garantir a uniformidade das formações, conduz ainda à inexistência de informações claras disponíveis sobre as competências digitais que estão a ser ensinadas aos futuros professores, em cerca de metade dos sistemas educativos europeus. Mesmo quando as competências digitais requeridas na FIP tomam força de lei, por falta de definição específica, não se consegue saber quais são as competências que devem os futuros professores adquirir. Como exemplo, refere-se a República Checa, que desenvolveu e aprovou uma metodologia de avaliação dos programas de FIP, mas falhou em não descrever as competências e os resultados de aprendiza-

gem específicos esperados. Portugal, Irlanda e Grécia tendem a incluir na maioria dos currículos da FIP, pelo menos uma unidade curricular (UC) optativa relacionada com as TIC; em contraponto, estão Malta, Islândia, Montenegro e Suíça que incluem em todos os programas de FIP unidades curriculares ligadas às TIC (Comissão Europeia, 2019).

Portugal, por se encontrar na mediana europeia em relação às competências digitais, corre contra o relógio para reforçar as competências básicas de seus cidadãos em TIC. Por essa razão verifica-se nos documentos analisados especial atenção dada à capacitação/requalificação do seu capital humano afim de evitar a estagnação na posição que se encontra, acabando assim por perder as crescentes oportunidades de emprego digital que se vislumbram para o país, a Europa e o mundo. As iniciativas portuguesas, em relação à melhoria da qualificação profissional nas TIC para os seus cidadãos, procuram reduzir as taxas de desemprego no país, sobretudo o desemprego jovem, dessa maneira, as ofertas formativas em TIC surgem como essenciais para o atual momento econômico e social vivido no contexto português (Governo da República Portuguesa, 2017).

A competência digital nos currículos escolares europeus é tratada como uma competência essencial; nos documentos analisados constata-se que cerca de metade dos sistemas educativos europeus lhe fazem referência. Em 11 sistemas educativos europeus analisados⁴ é utilizado a definição nacional de competência digital, enquanto 8 outros sistemas educativos⁵ utilizam em conjunto as definições nacionais e a europeia vigente. Na maior parte dos sistemas educativos europeus, a competência digital é inserida como tema transversal; entretanto, 11 países conferem-lhe caráter obrigatório e em outros 10 países, apesar de obrigatória, a mesma está integrada noutras disciplinas. Contudo, em cerca de 50% dos sistemas educativos tais competências não são avaliadas nos exames nacionais. Como exceção surge Áustria e Noruega, que aplicam exames de competências digitais em todos os níveis de ensino (Comissão Europeia, 2019).

No contexto português, o desenvolvimento das competências digitais na educação básica está orientado para os mais jovens, por meio do estímulo educativo nos domínios da literacia e competências digitais em todos os ciclos de ensino e na aprendizagem ao longo da vida. No ensino superior, a atenção está focada nos cursos de mes-

⁴ Alemanha, Croácia, Países Baixos, Portugal, Eslováquia, Suécia, Reino Unido (WLS e SCT), Islândia, Noruega e Turquia.

⁵ Estónia, França, Chipre, Lituânia, Malta, Áustria, Albânia e Sérvia.

trado, que contam com competências digitais dirigidas para setores do conhecimento específicos: indústria, agricultura, saúde, engenharia, turismo e outros – apontado a orientação do país para o desenvolvimento de competências digitais dos estudantes vocacionado para a economia (Governo da República Portuguesa, 2017).

Em geral, no que concerne à FIP europeia, as mudanças que podem ser observadas estão voltadas para o acolhimento e resposta educativa às crianças com necessidades especiais e à utilização das TIC em sala de aula. Em face das mudanças dos cursos ainda permanecem alguns pontos de melhoria na FIP da Europa, que são marcados pela ausência de: integração dos conhecimentos teóricos e práticos, interatividade nas aulas, e competências dos professores formadores que permita a inserção das TIC nas aulas (Bokdam & Ende, 2014). Também é necessária uma melhor regulação por parte dos países acerca das competências digitais, pois menos de 25% dos sistemas educativos europeus emitiram regulamentações no ensino superior sobre as competências digitais que são previstas para os futuros professores na FIP (Comissão Europeia, 2019).

Conclusões

No que diz respeito à **primeira dimensão (FIP)** foi possível constatar, nos estudos e normativos europeus analisados, que estes tendem frequentemente a salientar necessidade de se estabelecer melhorias na FIP, apontado para a vantagem em ver estabelecida uma política de reformas da FIP, que assegure aumento da qualidade da oferta e captação dos melhores estudantes para os cursos de FIP. Para tal, sinalizam-se como medidas a estabelecer a melhoria da imagem associada à profissão docente, a procura de soluções para superação de problemas mais prementes no cotidiano das salas de aula (Bokdam & Ende, 2014).

Encontrou-se igualmente evidência de que, apesar da União Europeia ansiar que todos os cidadãos europeus se revelem capazes de atuar proficientemente no domínio digital, continua a investir menos do que os seus parceiros comerciais (ex. EUA, Japão, China etc.) nas áreas associadas à investigação e desenvolvimento em TIC (Comissão Europeia, 2010).

Relativamente à **segunda dimensão (TIC)** é evidenciado em uma pequena proporção dos países da União Europeia a ausência de infraestrutura TIC nas escolas, que se apresenta como fator limitante ao desenvolvimento das atividades docentes com as TIC junto dos alunos, ao mesmo tempo que é exposto por docentes franceses

que o trabalho com as TIC se torna mais uma sobrecarga que os professores devem suportar para desenvolvimento de sua atividade docente (Bodkam & Ende, 2014), contribui ainda para algum déficit de integração das TIC na formação inicial de professores, a ausência de regulação específica e a autonomia conferida às IES na elaboração dos currículos de formação dos futuros professores, fator este que não garante a uniformidade das formações, pois verifica-se que Portugal, Irlanda e Grécia incluem as TIC muitas vezes como UC optativa sem prever de modo normatizado a integração das tecnologias com as demais UC. A obrigatoriedade de unidades curriculares em TIC na formação inicial de professores só é encontrada em Malta, Islândia, Montenegro e Suíça, que por norma, incluem em todos os programas de FIP unidades curriculares ligadas às TIC (Comissão Europeia, 2019).

No que concerne à **terceira dimensão (CDP)** de análise, competências digitais docentes, os documentos analisados permitem concluir que a autonomia conferida às IES na elaboração dos currículos formativos da FIP, além de não garantir a uniformidade nos patamares de qualidade desta oferta formativa, implica ainda a inexistência de informações organizadas, em cerca de metade dos sistemas educativos europeus, sobre as competências digitais que estão a ser ensinadas aos futuros professores. As práticas são muito divergentes do ponto de vista legislativo e, mesmo quando as competências digitais requeridas na FIP tomam força de lei, por falta de definição específica, não se consegue saber quais são as competências que estão a ser adquiridas pelos futuros professores (Comissão Europeia, 2019).

Da análise dos documentos nacionais, constatou-se que Portugal, por se encontrar junto à mediana europeia em relação às competências digitais, corre contra o relógio para reforçar as competências básicas de seus cidadãos em TIC, de modo a não perder as crescentes oportunidades de emprego digital que se perspectivam para o futuro próximo. As iniciativas portuguesas, em relação a melhoria da qualificação profissional nas TIC para os seus cidadãos, procuram reduzir as taxas de desemprego no país, sobretudo o desemprego jovem, sendo as ofertas formativas em TIC sinalizadas como essenciais para responder à recuperação do estado socio-económico do país (Governo da República Portuguesa, 2017).

Apesar de algumas dificuldades a serem superadas e a necessidade de uma maior uniformidade na formação inicial de professores nos países europeus, tanto Portugal como os demais países que compõem a União Europeia possuem normativos e legislações que direcionam para a integração das tecnologias da informação e comunicação na

formação inicial de professores. Embora a maior ênfase das diretrizes aponte para o desenvolvimento da economia dos países, as nações europeias são cientes que o desenvolvimento do capital humano, a manutenção e elevação da empregabilidade; e a melhoria da literacia digital dos cidadãos obrigatoriamente deverá passar pelos processos educativos, vendo assim os professores como agentes essenciais para a concretização destes anseios.

Agradecimentos

Este trabalho foi subsidiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e pelo Fundo Social Europeu, e insere-se nas perspectivas de investigação científica em educação do Programa Doutoral Technology Enhanced Learning and Societal Challenges (TELSC) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Referências

- Amado, J. S. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/35271>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bokdam, J., & Ende, I. (2014). *Ensinar os Professores: Formação de Professores do Ensino Básico na Europa*. União Europeia - Parlamento Europeu. <https://rb.gy/udhcv4>
- Comissão Europeia (2010). *Uma Agenda Digital para a Europa*. Comissão Europeia. <https://infoeuropa.eu/rocid.pt/registo/000043826/documento/0001>
- Comissão Europeia (2012). *A Agenda Digital para a Europa – Promover o crescimento da Europa com base nas tecnologias digitais*. Comissão Europeia. https://www.fct.pt/dsi/docs/dae_revision-communication_pt.pdf
- Comissão Europeia (2019). *A Educação Digital nas Escolas da Europa*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://rb.gy/wxuexk>
- Comissão Europeia (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. Comissão Europeia. <https://rb.gy/ifzymz>
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. CNE. <https://rb.gy/wxptoz>
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x>

- European Higher Education Area (1999). *Declaração de Bolonha: declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de junho de 1999*. <https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>
- Eurydice (1998). *Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia (1984-1994)*. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. <https://rb.gy/uaqxoa>
- Governo da República Portuguesa (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86*. Lisboa: Diário da República n.º 237/1986. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. <https://rb.gy/mwpxzw>
- Governo da República Portuguesa (2005). *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior- Lei n.º 49/05*. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30, pp. 5122-5138. <https://rb.gy/plyogg>
- Governo da República Portuguesa (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014*. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, pp. 2819-2828. <https://rb.gy/k2jofo>
- Governo da República Portuguesa (2017). *Iniciativa Nacional Competências Digitais - Portugal INCoDe.2030*. INCoDe.2030. <https://rb.gy/zn7of0>
- Governo da República Portuguesa (2020a). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020: Plano de Ação para a Transição Digital*. Diário da República n.º 78/2020, Série I de 2020-04-21. <https://dre.pt/application/conteudo/132133788>
- Governo da República Portuguesa (2020b). *Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal*. República Portuguesa. <https://rb.gy/59o5wq>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. UA Editora. <https://rb.gy/efrhjw>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. UA Editora. <https://rb.gy/lymwet>
- Martinez, R., Leite, C., & Monteiro, A. (2015). Os desafios das TIC para a formação inicial de professores: uma análise da agenda internacional e suas influências nas políticas portuguesas. *Crítica Educativa*, 1(1), 21-40. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.22>
- OCDE (2019). *“Um roteiro de medição para o futuro”, em Medir a Transformação Digital: Um Roteiro para o Futuro*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/going-digital/mdt-roadmap-portuguese.pdf>
- Unesco (2015). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Unesco. <https://rb.gy/qgl980>
- Unesco (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Unesco. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

O USO DE TECNOLOGIA MÓVEL NA APRENDIZAGEM ATIVA: PERSPECTIVA DE DIRETORES E PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

Hugo Dantas

CIDTFF, Universidade de Aveiro
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)
hugo.dantas@ua.pt

Isabel Cabrita

CIDTFF, Universidade de Aveiro
icabrita@ua.pt

Resumo

Vários estudos defendem que a tecnologia móvel pode constituir-se um forte e inovador aliado de uma aprendizagem que se pretende o mais ativa possível. No entanto, as instituições educativas ainda não estão a tirar o melhor partido dessa tecnologia.

Neste contexto, o presente estudo persegue como principais objetivos caracterizar o contexto do Instituto Federal de Pernambuco no que respeita ao uso de tecnologia móvel, num quadro de aprendizagem ativa, compreender o uso dessa tecnologia a Matemática e analisar o impacto da sua exploração no desenvolvimento de competências matemáticas transversais e específicas.

Para a sua consecução, optou-se por um estudo de caso, de natureza mista, envolvendo diretores de ensino de cada campus, professores de matemática e respetivos estudantes.

A recolha de dados envolve entrevistas semi-estruturadas e questionários, observação de práticas letivas e recolha de produções dos estudantes.

O foco desta comunicação são as entrevistas aos diretores, realizadas com gravação de vídeo e áudio, através da plataforma Zoom, e os questionários, aplicados online aos professores.

A análise de conteúdo a que os dados foram submetidos, com uso de ferramentas digitais, permitiu concluir que, mesmo com as diferenças de contextos educativos, sociais e geográficos dos campi, a promoção de uma aprendizagem ativa é discreta. Também o uso de dispositivos móveis em sala de aula é pontual, não havendo registos sistemáticos do seu impacto. Devido à adoção do ensino remoto no quadro atual pandêmico, foram realizadas formações sobre métodos ativos, em particular com uso de tecnologias da informação e comunicação, aos docentes da instituição. A maior parte dos professores de matemática referiu que, até aí, não tinham tido formação nem sobre aprendizagem ativa, nem sobre *mobile learning*. No entanto, 43% planificavam as suas aulas de modo a promover aprendizagem ativa e 70% já tinham feito uso de dispositivos móveis no seu desenvolvimento. Consideraram que a aprendizagem ativa e o uso de dispositivos móveis são mais eficientes do que o ensino tradicional no desenvolvimento de competências transversais. Já em relação às competências específicas, tiveram dificuldade em estabelecer a referida comparação.

Palavras-chave: aprendizagem ativa; *mobile learning*; competências transversais e específicas; educação em matemática; Instituto Federal de Pernambuco.

Introdução

Apesar das múltiplas acessões, a aprendizagem ativa (AA) está relacionada com a resolução efetiva de tarefas pelo estudante e a mediação do processo pelo professor, que deve incluir discussões críticas e reflexivas (Bordenave & Pereira, 2007; Freeman et al, 2014; Lovato, Michelotti & Loreto, 2018).

Num contexto de AA, o *mobile learning* (ML) está a ganhar cada vez mais protagonismo. Para além de se poder aprender em qualquer lugar e a qualquer hora, ubiquidade possibilitada pelas tecnologias móveis (Grund, & Gil, 2011; Saccol, Schelemmer, & Barbosa, 2011; Kraut, 2014), estudos recentes, designadamente, em Matemática têm evidenciado vantagens do ML no desenvolvimento de competências específicas e transversais (Drigas & Pappas, 2015; Freitas & Carvalho, 2017; Skillen, 2015; Sychocki & Reis Pinto, 2019; Taleb, Ahmadi, & Musavi, 2015). Tais competências são determinantes para resolver problemas complexos da vida cotidiana e do mundo do trabalho, para

o pleno exercício da cidadania e para investir numa aprendizagem continuada de uma forma confiante, crítica e responsável (Brasil, 2017; Jornal Oficial da União Europeia, 2018; World Economic Forum, 2015).

Todavia, estudos focados no ML também elencam obstáculos e fragilidades, como a resistência de docentes, a falta de infraestruturas adequadas das instituições educativas e a deficiente qualidade dos dispositivos utilizados (Fabian & Topping, 2019; Perry, & Steck, 2015; Zuin & Zuin, 2018). Muitos destes constrangimentos são sentidos em escolas brasileiras.

Neste contexto, concebeu-se um projeto de investigação que visa analisar o impacto de uma adequada exploração de tecnologias móveis no desenvolvimento de competências matemáticas transversais e específicas (CMTE) em estudantes do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

No quadro metodológico, optou-se por um estudo de caso, de natureza mista, envolvendo diretores de ensino (DE) de cada campus, professores de matemática (PM) e respetivos estudantes.

O foco deste estudo são as entrevistas aos DE e os questionários aplicados aos PM com os principais objetivos de caracterizar o contexto do IFPE no que respeita ao uso de tecnologia móvel, num quadro de AA; compreender o uso dessa tecnologia a Matemática e analisar o impacto da sua exploração no desenvolvimento de CMTE.

Está estruturado em introdução; contextualização, onde se caracteriza a instituição de ensino onde se desenvolve o estudo, principalmente em relação às suas estruturas físicas e académicas e documentos norteadores; método, com as opções metodológicas, a caracterização dos participantes e os instrumentos de recolha de dados; resultados e discussão dos dados; conclusões e referências.

Contextualização

O IFPE é vinculado à Rede de Educação Profissional e Tecnológica, criada em 2008 a partir da Lei nº 11.892/08. No entanto, as suas origens aludem ao ano de 1909, quando surgiu a Escola de Artífices do estado e a implantação das escolas agrotécnicas federais, na primeira parte do século passado.

Aliada a esta história centenária, implementa uma proposta pedagógica inovadora que visa atender às demandas do mercado e da indústria, ao desenvolvimento do saber científico e à uma formação humanística.

A instituição é composta por 16 *campi* e uma ampla rede de Educação a Distância, com 11 polos, espalhados pelo estado, do litoral ao sertão, em cidades predominantemente agrícolas e também em grandes centros urbanos. Oferta um total de 78 cursos em diversos níveis de ensino, do médio (secundário) ao mestrado, e atende cerca de 17500 estudantes.

As principais atividades estão diretamente associadas ao ensino, à pesquisa e à extensão e os docentes e estudantes da instituição contam com equipes de apoio ao ensino e ao estudante.

AAA é elencada no Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFPE (2012) como aquela que pode gerar conhecimento a partir da necessidade de um fazer pedagógico que promova a interação estudante-professor sob um olhar holístico, valorizando o potencial crítico e criativo dos estudantes, construtor do seu conhecimento, comprometido com a produção do conhecimento científico. O documento ainda aponta a necessidade de atender às demandas emergentes do mercado e da indústria e garante autonomia aos professores nas suas práticas pedagógicas.

A Política de Tecnologias Educacionais do IFPE (2014), que trata da promoção de uma nova proposta de ensino e de aprendizagem mediada por tecnologia, cita o uso de dispositivos móveis, nomeadamente, tablets, cujo uso e garantia de infraestrutura inerente ao ML (rede elétrica, Wi-Fi institucional e acesso à internet) são esmiuçados na Portaria Nº1.577/2015-GR - Texto regulamentador do processo de guarda e uso de Tablets Educacionais (2015). Apesar dos documentos norteadores da instituição não apresentarem clareza ou referências a práticas de ML (Dantas & Cabrita, 2020), incentivam o uso dos dispositivos tecnológicos nas atividades diárias dos servidores envolvidos em atividades pedagógicas; almejam promover a formação continuada, valorização e motivação de servidores que precisem dominar as Tecnologias de Informação e Comunicação para que possam otimizar o seu uso e desempenho e propiciam as condições para a elaboração de materiais didáticos, preferencialmente, digitais (softwares e aplicativos) (Política de Tecnologias Educacionais do IFPE, 2014, pp. 9-10).

Método

Para a consecução deste estudo, optou-se por um estudo de casos múltiplos, de natureza mista, por agregar uma pluralidade de técnicas e instrumentos característicos das abordagens quantitativas e qualitativas (Amado, 2014). Envolverá DE de cada campus,

PM e respectivos estudantes, atendendo aos diferentes contextos sociais, geográficos, estruturais e académicos. A recolha de dados envolverá, principalmente, inquéritos (entrevistas semi-estruturadas, questionários e *focus group*), observação de práticas letivas (diário do investigador), recolha de documentos (documentos reguladores e norteadores da instituição e dos campi e produções dos estudantes). Tais dados serão submetidos a análise estatística e a análise de conteúdo (Bardin, 2011; Coutinho, 2014).

Recorde-se que o foco deste estudo são as entrevistas semiestruturadas aos DE, realizadas com gravação de vídeo e áudio, através da plataforma Zoom, e os questionários, aplicados online, aos professores, com os principais objetivos de caracterizar o contexto do IFPE no que respeita ao uso de tecnologia móvel, num quadro de AA, compreender o uso dessa tecnologia a Matemática e analisar o impacto da sua exploração no desenvolvimento de CMTE.

Caracterização dos participantes do estudo

Participaram das entrevistas todos os dezesseis DE dos *campi* do IFPE, codificados de d1 a d16 - seis mulheres e dez homens, de áreas académico-científicas distintas, tendo 13 formação inicial ligada às áreas técnicas e três às áreas propedêuticas.

Os questionários foram aplicados a todo o corpo docente de Matemática do IFPE e teve participação de cinco professoras e 51 professores, sendo um graduado, um especialista, 49 mestres, quatro doutores e um professor com pós-doutoramento, relativos a matemática. Dos PM participantes, dois são professores temporários e 54 são efetivos, quatro trabalham em regime de 20 horas semanais e 52 em regime de 40 horas semanais.

Entrevistas

Optou-se por entrevistas semiestruturadas, de modo a obter informação específica sem, no entanto, se restringirem possibilidades de resposta dos entrevistados.

O respetivo guião é composto por uma parte inicial, onde se esclarece o projeto de investigação em questão, a sua finalidade, a quem se destina a entrevista e as garantias éticas respetivas.

A seguir, informa-se sobre o tema, o objetivo macro e solicitam-se dados descritivos (nome do entrevistado, *campus* de lotação, data, hora de início e de término da entrevista, *software* de capacitação e gravação de áudio e vídeo e a codificação).

Por fim, consideram-se três grupos de perguntas: com o primeiro grupo (GP1) pretende-se caracterizar o contexto físico e acadêmico estrutural do IFPE (três perguntas); o segundo (GP2) visa analisar os conhecimentos, concepções e políticas relacionadas com a AA no âmbito do IFPE (oito perguntas) e, por último, com o GP3 pretende-se analisar o uso pedagógico de tecnologia móvel no âmbito do IFPE (quatro perguntas).

Atendendo a que alguns DE poderiam não ter formação pedagógica que lhes permitisse responder às perguntas ligadas à AA e ao ML, optou-se pela partilha prévia desses guiões aos entrevistados.

Em média, as entrevistas tiveram a duração de 54 minutos. Todos os entrevistados afirmaram ter lido e compreendido as informações contidas no guião enviado com o convite de participação do estudo. Ocorreram de modo síncrono, a distância, com gravação de áudio e vídeo através da plataforma Zoom. Apenas em uma das entrevistas realizadas houve quebra do *link* com interrupção do diálogo e necessidade de nova videochamada (por duas vezes durante a mesma entrevista). Todas as demais tiveram breves momentos de imagem ‘congeladas’, sem prejuízo para a continuidade das conversas.

Durante a entrevista, para além da gravação, o entrevistador realizou anotações das suas observações, reflexões e interpretações no momento. Dado serem de dezesseis áreas académico-científicas distintas, por vezes, mostraram necessidade de alguma validação das respostas.

Foram realizadas as transcrições das gravações através dos *softwares* VB-AUDIO e Microsoft Word (ferramenta Ditar) com posterior validação dos participantes.

Questionários

O guião do questionário aplicado aos PM da instituição seguiu uma estrutura similar ao guião de entrevista. A primeira parte também explica sucintamente o projeto, os objetivos e informa as garantias éticas da investigação. Todas essas informações foram disponibilizadas no texto prévio presente no instrumento e que necessita de confirmação do participante quanto ao seu entendimento e acordo em relação às informações para poder prosseguir.

As questões estão divididas em quatro grupos principais: Q1 - perfil do docente (subdividido em identificação pessoal e profissional), Q2 - *campus* de lotação, Q3 - AA (subdividido em conhecimentos, planificação e prática) e Q4 - ML (subdividido em conhecimentos, concepções e práticas). Optou-se por questões fechadas de alternativa única, de escolha múltipla, abertas e escalonadas (sem a opção neutra por entendermos que boa parte dos professores pode não ter formação suficiente na temática).

Ambos os guiões passaram por peritagem técnica antes da sua aplicação. Também foram realizadas sessões testes com PM de outras instituições para prevenir possíveis erros e estimar o tempo necessário à realização dos inquéritos.

Os questionários foram aplicados aos PM das instituições através da ferramenta formulários do Google e estiveram disponíveis durante 20 dias. Os convites para responderem foram enviados por e-mail institucional, no *WhatsApp* e por conversas privadas entre os pares. Um total de 56 participantes confirmaram que eram PM no IFPE e estavam de acordo com as informações apresentadas na tela inicial do questionário. Apenas um dos participantes buscou, através do e-mail convite, clarificar previamente algumas questões. Todos os *campi* tiveram pelo menos um professor de matemática a participar no estudo.

Os dados obtidos foram exportados para tratamento no Microsoft Excel.

Resultados e discussão

Os dados recolhidos através das entrevistas e dos questionários foram submetidos a uma análise de conteúdo, considerando o quadro de referência do estudo, usando-se o *software* webQDA.

Relativamente às entrevistas aos DE, a diversidade dos *campi* remete para contextos físicos plurais e contextos académicos singulares. Os *campi* mais antigos possuem maior diversidade de estrutura física, como blocos de salas de aula divididos por cursos, laboratórios de formação geral e de formação técnica específica, áreas de práticas desportivas, bibliotecas e salas de estudos. Já os *campi* mais novos ainda operam em prédios com limitações estruturais e laboratórios adaptados. Por exemplo, um ônibus foi transformado em cozinha didática para o curso técnico de Cozinha. Contudo, esses novos *campi* seguem modelos comuns nas construções das suas sedes definitivas, visando um melhor aproveitamento dos terrenos e, em paralelo, os *campi* mais antigos vão-se reestruturando e modernizando.

No que tange à estrutura acadêmica, a maior parte dos *campi* operam nos três turnos, manhã, tarde e noite. Todos os *campi* oferecem a modalidade de ensino técnico subsequente (para estudantes que já concluíram o ensino médio). Apenas os *campi* mais novos, alguns ainda em sedes provisórias, não oferecem o ensino técnico integrado ao ensino médio e há uma vasta distribuição de cursos superiores e pós-graduações. Além disso, quase todos os *campi* oferecem cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de Jovens e Adultos (Proeja) de forma integrada (*campis* Barreiros, Recife e Vitória) ou concomitante com escolas do estado de Pernambuco.

O IFPE oferece um total de 78 cursos e atende a aproximadamente 17500 estudantes, que são incentivados a participar, para além das atividades de ensino, em projetos de pesquisa e de extensão.

Seguindo para GP2, os DE foram inquiridos sobre AA. No que tange ao significado que atribuem à expressão (gráfico 1), em concordância com Bordenave e Pereira (2007); Freeman et al (2014); Lovato, Michelotti e Loreto (2018), maioritariamente, os entrevistados associaram-na ao protagonismo do estudante (d1, d2, d3, d4, d5, d6, d7, d9, d10, d11, d12, d14, d15, d16), sendo o professor o mediador (d3, d8, d9, d10, d11, d12, d16), e atribuíram muita importância ao uso da AA por aumentar a autonomia (d1, d3, d4, d5, d8, d9, d10, d11, d12, d14, d16), a interação (d10, d14, d15, d16), colaboração (d2, d3, d9, d10), competências transversais.

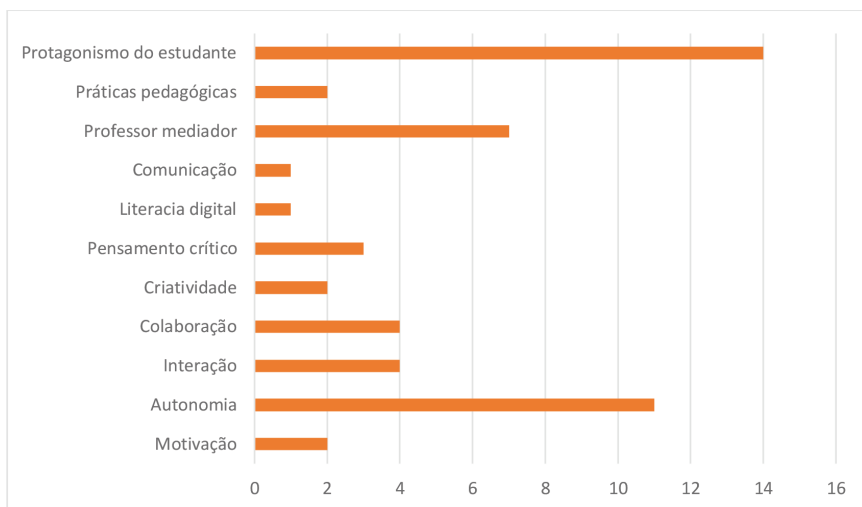


Gráfico 1. Entrevistas - Que significado e importância atribui ao termo AA?

Afirmaram, ainda, que a aplicação da AA é uma inovação pedagógica (d1, d11, d13, d15), por oposição ao ensino tradicional, que torna o discente corresponsável da aprendizagem (d1, d4, d11, d13) em contextos reais (d6, d7, d11, d13) e com maior significado (d4, d6, d7, d10, d11, d15) como em Drigas e Pappas (2015). Os entrevistados ainda apontaram obstáculos à implementação da AA (gráfico 2) em consonância com Freitas e Carvalho (2017). Consideraram que: manter o ensino tradicional é menos trabalhoso e mais fácil para os professores (d1, d3, d4, d5, d6, d7; d9, d12, d14, d15), provavelmente porque, sair da zona de conforto implica dedicar mais tempo em busca de novas abordagens didáticas; requer um esforço conjunto com os estudantes, que estão acostumados à passividade em sala de aula (d3, d4, d5, d6, d7, d10, d12, d15), onde o professor é a figura central e os discentes meros replicadores; e, é necessária uma formação específica dos docentes na temática (d2, d4, d9, d10, d11, d16) possivelmente porque, mesmo que haja oferta, a escolha de realizá-las fica ao critério de cada docente.

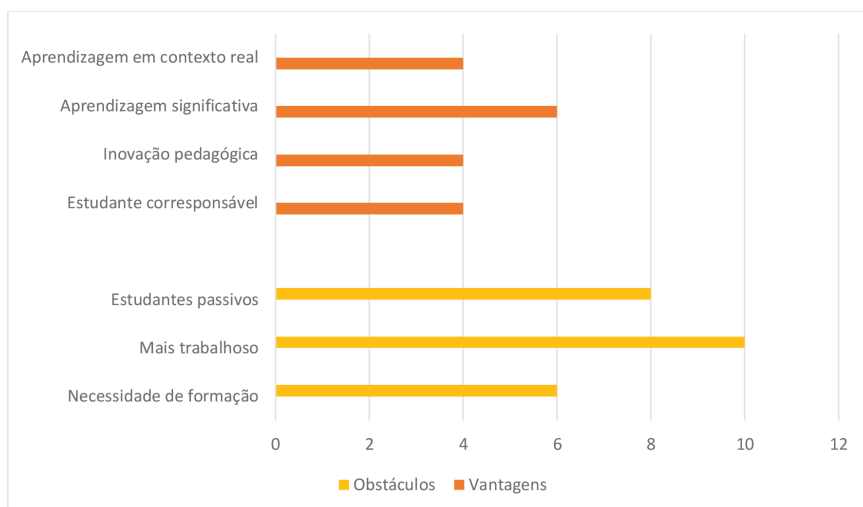


Gráfico 2. Entrevistas - Que outras vantagens e obstáculos lhe reconhece à AA?

Os d7 e d16 relataram que os PM desses *campi* comumente desenvolvem suas aulas baseadas no ensino tradicional, talvez porque toda a vida acadêmica terá sido realizada nessa perspectiva e uma boa parte dos docentes teve formação inicial técnica, sem disciplinas pedagógicas. Os demais DE relataram que alguns PM já fizeram

ou fazem uso de AA em suas aulas e, mesmo nas demais áreas do conhecimento, os métodos ativos serão praticados por uma parte, embora discreta, dos professores. Isso verifica-se, principalmente, na área de Linguagens e nas áreas técnicas específicas, que tendem a ter aulas mais práticas, em laboratórios, voltadas para as atividades profissionais que os discentes poderão vir a desenvolver. De modo geral, não conseguem confirmar se esses docentes têm formação suficiente para proporcionar uma AA, não há evidências ou registros oficiais, nem publicitação das planificações e, por conseguinte, não há mensuração oficial de impactos e resultados.

Com o atual cenário de pandemia, a implementação do ensino remoto gerou a necessidade de formação dos docentes sobre AA, principalmente, ligada ao uso das tecnologias de informação e comunicação (d3, d5, d6, d7, d9, d8, d10, d11, d13, d14). Contudo, relataram ocorrência de formações, capacitações ou palestras sobre métodos ativos anteriores a esse quadro pandêmico 3(d1, d2, d4, d6, d7, d10, d12, d15, d16). A maior parte dos entrevistados ainda citaram que a metodologia ativa está presente na criação/reformulação dos novos Projetos Pedagógicos dos Cursos (d2, d3, d6, d7, d8, d10, d11, d12, d14, d15, d16).

Em relação ao uso pedagógico de tecnologia móvel (GP3), mesmo com a garantia de infraestrutura inerente ao ML presente na Portaria Nº1.577/2015-GR, alguns DE relataram problemas ligados à rede elétrica (d6, d8, d11) e ao acesso à internet disponibilizado pelo Wi-Fi institucional, como problemas de alcance (d5, d8, d10, d13, d15) e qualidade (d2, d5, d6, d13, d15) do sinal de internet.

Os entrevistados afirmaram não conhecer políticas institucionais que regulam uso de dispositivos móveis nos processos de ensino e de aprendizagem, o que é coerente com os resultados mencionados em Dantas e Cabrita (2020), e salientaram que cabe aos professores definir, em acordo pedagógico com suas turmas, como se dá o uso dessa tecnologia.

Apesar de todos os DE se mostrarem favoráveis ao uso de tecnologia móvel em contexto educativo e os *campi* possuírem tablets ofertados pela instituição, não é prática comum usarem-nos devido a considerá-los dispositivos de baixa qualidade e de tecnologia ultrapassada. Há ainda a ausência de formações nessa temática, poucos relatos de uso em contexto formal e não há registros oficiais do seu impacto. Entretanto, no atual quadro de pandemia, esses dispositivos foram emprestados aos alunos que deles necessitas-

sem para acompanhar o ensino remoto. Mas, até pelas limitações citadas, de maneira geral, tiveram baixa procura.

Relativamente aos questionários aplicados e com participação de 56 PM do IFPE, a partir de Q1, infere-se que esses docentes são, em sua maioria, homens (91%) com idade entre 30 e 49 anos (79%), com nível acadêmico a matemática de mestre (88%). Em relação ao tempo de magistério a Matemática, 87% contabilizam 11 ou mais anos e quase metade desses já ministram aulas por mais de 20 anos. Todavia, 73% dos entrevistados tinham menos de dez anos de vínculo à instituição. Trabalharam sobre um regime de 40 horas semanais (93%), em situação funcional de efetivo (96%) e, maioritariamente, nos níveis médio, integrado (75%), subsequente (70%) e superior - bacharelado (59%) e licenciatura (50%).

No que respeita a (Q2), 91% dos inquiridos afirmaram que o *campus* onde está lotado possui laboratório de informática, para 72%, esses laboratórios poderiam ser utilizados pelos PM em suas atividades de ensino e 52% teriam à sua disposição laboratórios ou sala de jogos de matemática. Em concordância com as afirmações prestadas pelos DE nas entrevistas e a Portaria N°1.577/2015-GR, 93% dos professores responderam que o *campus* possui rede Wi-Fi institucional e 84% afirmaram que também existe Wi-Fi disponibilizada para os alunos, mas, 59% notificaram que há diferença de qualidade e velocidade entre as redes disponíveis para docentes e discentes. Note-se que os *campi* priorizam a Internet disponível para a realização das atividades administrativas e de ensino, limitando a banda aos estudantes e visitantes. Apesar dos DE de todos os *campi* confirmarem, nas entrevistas, possuir os tablets disponibilizados pelo IFPE, apenas 59% dos PM confirmaram essa informação e 64% desses classificaram os dispositivos como de qualidade fraca ou péssima.

A propósito de conhecimentos, planificações e práticas sobre AA (Q3), 57% dos inquiridos afirmaram nunca terem realizado formação sobre AA (possivelmente por opção, visto que, como afirmado pelos DE, a instituição ofertou formações sobre o tema) e 71% dos que realizaram usufruíram de formação ofertada pela instituição. Relacionaram AA (gráfico 3), principalmente, com o protagonismo do aluno (64%), a mediação do professor (45%) e discussões críticas e reflexivas nas aulas (43%), em consonância com Bordenave e Pereira (2007), Freeman et al (2014) e Lovato, Michelotti e Loreto (2018) e com os dados das entrevistas aos DE.

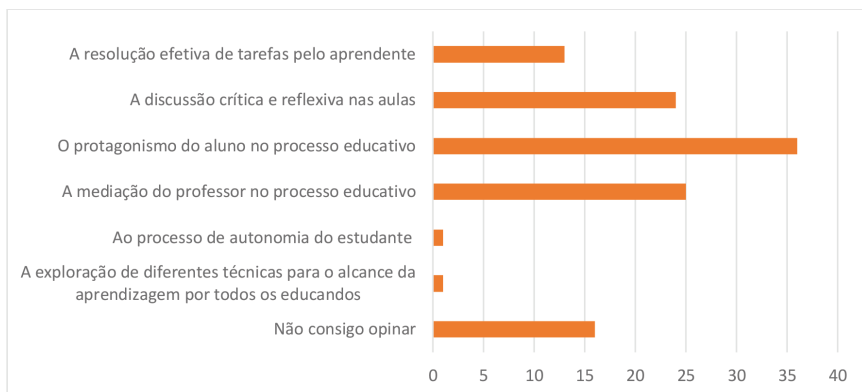


Gráfico 3. Como relaciona o conceito de AA?

Apenas 43% dos professores disseram assentar a planificação das aulas em AA (o que combina com os 57% de discentes que afirmaram nunca terem realizado formação sobre AA), mas 71% afirmaram já os terem utilizados. Entre os métodos ativos mais utilizados (gráfico 4), destaca-se a aprendizagem baseada em problemas (54% dos professores); sala de aula invertida (39%); estudo de caso (32%); aprendizagem com uso de TIC (29%) e aprendizagem baseada em projeto (23%).

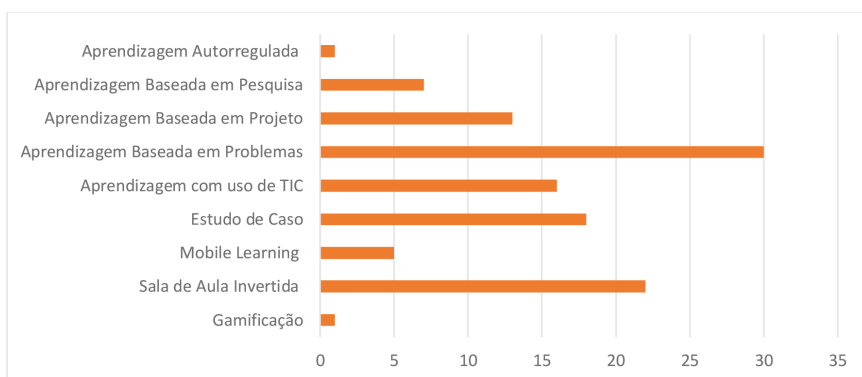


Gráfico 4. Quais conceitos de métodos ativos conhece?

Como vantagens, conforme Souza e Fonseca (2017) e Suárez Rincón (2018), apontaram incremento de motivação, autonomia, interação entre estudantes e professores, desafios e aplicação em contextos reais. Como principais dificuldades, em consonância a Souza e Fonseca (2017), citaram mais tempo de planeamento, passividade dos estudantes, o excesso de aulas e a ausência de recursos específicos.

Desafiados a comparar o uso de AA com o ensino tradicional em relação ao desenvolvimento de CMTE (gráfico 5), 59% dos professores consideraram que a AA é mais eficiente que o ensino tradicional no desenvolvimento de competências transversais. Isso pode ser um reflexo de que, no ensino tradicional, diante da passividade imposta aos e abraçada por estudantes, torna-se mais difícil perceber o desenvolvimento de competências como comunicar e desenvolver pensamento crítico. Curiosamente, em relação às competências específicas, 63% não conseguiram opinar ou consideraram indiferente. Provavelmente porque consideram que em Matemática, “é aquilo e aquilo mesmo”, independentemente das estratégias que se usem.

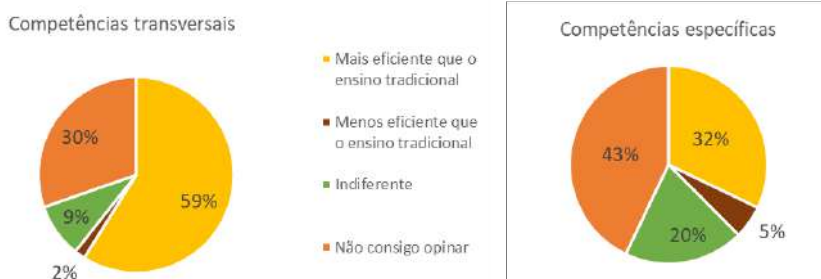


Gráfico 5. AA ou ensino tradicional no desenvolvimento e competências matemáticas?

Acerca do uso de tecnologia móvel em contexto educativo (Q4), 66% dos entrevistados julgaram insuficiente ou inexistente o conhecimento sobre ML. Note-se que, apesar de em algumas formações se poderem usar tecnologias móveis como ferramentas, não há registos de formações sobre ML, como relatado pelos DE nas entrevistas. No entanto, 64% sentiam-se qualificados a utilizar dispositivos móveis como recursos didáticos. Enquanto 48% dos professores não conseguiram opinar sobre o conceito de ML, outros 38% limitaram o método apenas ao uso de dispositivos móveis em aula e apenas 10% ampliaram o conceito à ubiquidade associada à mobilidade, à mobilidade das informações e aos diversos contextos educativos, conforme Grund e Gil (2011) Saccol, Schelemmer e Barbosa (2011) e Kraut (2014). A grande maioria (82%) afirmou não ter realizado formação na temática, mas 85% desses tinha interesse em fazê-lo.

A fim de melhor compreender as concepções dos professores sobre a temática, questionamos como se posicionavam face a algumas afir-

mações sobre o ML, com possibilidades equipotentes de discordância ou concordância (gráfico 6).

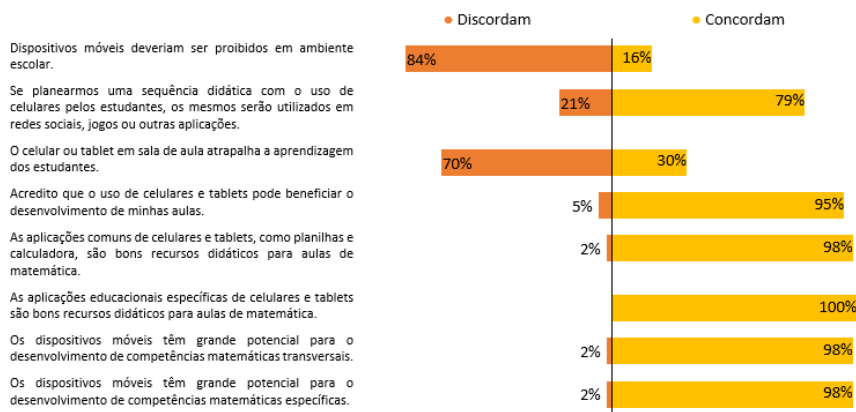


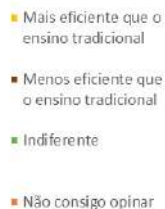
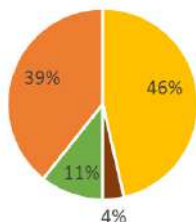
Gráfico 6. Concepções dos docentes de matemática.

Louva-se o fato de a maioria (84%) dos docentes discordar da proibição, tão polêmica, do uso de dispositivos móveis porque, como a própria literatura o atesta, pode trazer inúmeras vantagens ao processo educativo. Porém, creem que, mesmo com planejamento, os aparelhos serão utilizados para outros fins (79%). Mesmo assim, discordam que o uso de tecnologia atrapalha a aprendizagem (70%) e que pode beneficiar suas aulas (95%). Veem a calculadora e planilhas (98%) e aplicações educacionais específicas (100%) como bons recursos didáticos para aulas de matemática e com grande potencial para o desenvolvimento de CMTE (98%).

Em termos de práticas, 70% dos professores já utilizaram dispositivos móveis no desenvolvimento de suas aulas e classificaram as experiências com incremento de motivação (66%), inovação (43%) e celeridade no processo (39%) conforme Freitas e Carvalho (2017). Como principais dificuldades, relataram dispersão dos alunos, problemas com qualidade e velocidade com a Internet e uso indevido dos aparelhos (idem).

Ao comparar o ML com o ensino tradicional em relação ao desenvolvimento de CMTE (gráfico 7) e, provavelmente pelos motivos aduzidos anteriormente a propósito da questão homóloga relativa à AA, só 46% dos professores consideraram mais eficiente que o ensino tradicional no desenvolvimento de competências transversais, mas, em relação às competências específicas, a maioria não conseguiu estabelecer uma relação.

Competências transversais



Competências específicas

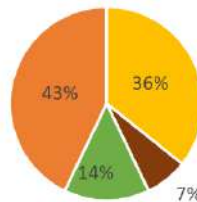


Gráfico 7. ML ou ensino tradicional no desenvolvimento de competências matemáticas?

Conclusão

Concluimos que, no contexto do IFPE, a promoção de uma AA é discreta e o uso de dispositivos móveis em sala de aula é pontual, não havendo registos sistemáticos do seu impacto.

Devido ao ensino remoto no quadro atual pandêmico, foram realizadas formações sobre AA, em particular com uso de tecnologias da informação e comunicação, aos docentes da instituição que, até aí, a maior parte não tinha feito, no entanto, planificavam as suas aulas de modo a promover AA e já tinham usado dispositivos móveis no seu desenvolvimento.

Consideraram que a AA e ML são mais eficientes do que o ensino tradicional no desenvolvimento de competências transversais. Em relação às competências específicas, tiveram dificuldade em estabelecer a referida comparação.

Pontuamos as dificuldades inerentes ao estudo empírico, principalmente, em relação às entrevistas que, notadamente, tiveram avanço na comparação entre as primeiras e as últimas.

Ressaltamos, também, que os dados coletados ainda vão passar por outra fase de análise para refinar o estudo e torná-lo mais robusto na tentativa de persuadir a instituição a ofertar formações contínuas especialmente atrativas aos docentes, em particular sobre o uso de tecnologia móvel num quadro de AA.

Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (2007). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Vozes.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base: Ensino médio*. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Dantas, H., & Cabrita, I. (2020). Mobile Learning no desenvolvimento de competências matemáticas: estudo de caso no ensino médio do Instituto Federal de Pernambuco. *Atas do 5.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, 237-247. <http://hdl.handle.net/10316/89364>
- Drigas, A., & Pappas, M. (2015). A Review of Mobile Learning Applications for Mathematics. *IJIM*, 9(3), 18-23. <https://doi.org/10.3991/ijim.v9i3.4420>
- Fabian, K., & Topping, K. J. (2019) Putting “mobile” into mathematics: Results of a randomised controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101783>
- Freitas, R. de O., & Carvalho, M. (2017). Tecnologias móveis: tablets e smartphones no ensino da matemática. *Laplace em Revista*, 3(2), 47-61. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201732341p.47-61>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Grund, F. B., & Gil, D. J. G. (2011). *Mobile Learning – Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Eduforma.
- Jornal Oficial da União Europeia (2018). *Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=PT)
- Kraut, R. (Ed.). (2014). *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Tradução de Rita Brossard. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>
- Lei nº 11.892/08 da Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2008). Diário Oficial da União: seção 1, nº 253. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2008>
- Lovato, F. L., Michelotti, A., & Loreto, E. L. S. (2018). Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>
- Perry, D. R., & Steck, A. K. (2015). Increasing Student Engagement, Self-Efficacy, and Meta-Cognitive Self-Regulation in the High School Geometry Classroom: Do iPads Help? *Computers in the Schools*, 32(2), 122-143. <https://doi.org/10.1080/07380569.2015.1036650>

- Política de Tecnologias Educacionais. (2014). Ministério da Educação, Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Pernambuco. <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2014/resolucao-72-2014-aprova-a-politica-de-tecnologias-educacionais-do-ifpe.pdf/>
- Portaria Nº1.577/2015-GR do Ministério da Educação. (2015). Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Pernambuco. Texto regulamentador do processo de guarda e uso de Tablets Educacionais. https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/noticias/divulgada-relacao-dos-selecionados-para-emprestimo-de-tablets-educacionais/portaria-no-1-577-2015-gr_regulamenta-o-processo-de-guarda-e-uso-de-tablets-educacionais.pdf/
- Projeto Político Pedagógico Institucional. (2012). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf
- Saccol, A., Schlemmer, E., Barbosa, J. (2011). *M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua*. Pearson Prentice Hall.
- Skillen, M. A. (2015). *Mobile Learning: Impacts on Mathematics Education*. Proceedings of the 20th Asian Technology Conference in Mathematics (pp. 205-214). <http://atcm.mathandtech.org/EP2015/full/3.pdf>
- Souza, D. V., & Fonseca, R. F. (2017). Reflexões acerca da aprendizagem baseada em problemas na abordagem de noções de cálculo diferencial e integral. *Educação Matemática Pesquisa*, 19(1), 197-221. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i1p197-221>
- Suárez Rincón, M. L. (2018). Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las matemáticas en Administración: Estudios y experiencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 79-89. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323261>
- Sychocki, R., & dos Reis Pinto, S. (2019). Funções quadráticas e tecnologias móveis: ações cooperativas em um experimento no ensino médio. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 14(1), 108-125. <https://doi.org/10.14483/23464712.13317>
- Taleb, Z., Ahmadi, A., & Musavi, M. (2015). The effect of m-learning on mathematics learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 83–89. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.092>
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. Geneva, Switzerland: Author. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Zuin, V. G., & Zuin, A. A. S. (2018). O celular na escola e o fim pedagógico. *Educação & Sociedade*, 39(143), 419-435. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191881>

SMARTPHONES E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO NO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

Jorge Gonçalves

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
1200102@estudante.uab.pt

Teresa Cardoso

Universidade Aberta
LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
Teresa.Cardoso@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Resumo

Apesar de o *smartphone* estar disseminado pelas camadas jovens da população, o seu uso como instrumento pedagógico tem sido limitado nas escolas portuguesas, nomeadamente na aprendizagem musical. As valências vigentes do *smartphone*, como gravador e reproduutor sonoro, levaram-nos a conceber um projeto, num Agrupamento de Escolas do distrito de Setúbal; um projeto de articulação entre os três organizadores comuns à Educação Artística e aplicações *web*. Trata-se de um recorte de um estudo em curso no Mestrado em Comunicação Educacional e Media Digitais da Universidade Aberta, integrado no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning da mesma instituição.

Neste texto, fundamentamos a escolha do nosso tema de investigação e enquadrámos metodologicamente a abordagem mista adotada, numa conciliação das perspetivas qualitativa e quantitativa. Explicitamos a relação dos domínios da Educação Artística com as aplicações *web* selecionadas e a sua mais-valia na integração o uso do *smartphone* em contexto formal de aprendizagem. A avaliação, transversal a todas as fases do trabalho, foi concretizada através da observação participante e de inquéritos por questionário aos alunos envolvidos no estudo.

Com o canto e outras atividades musicais a serem potencialmente perigosas, no atual contexto pandémico da COVID-19, o *smartphone* é um recurso que poderá ter um papel importante na reinvenção da disciplina de Educação Musical, em regime presencial, a distância ou misto. Em geral, antecipamos que as conclusões do nosso estudo estarão alinhadas com o que nos diz a literatura, nomeadamente que os entraves para a plena utilização pedagógica dos *smartphones* não são tecnológicos.

Palavras-chave: *smartphones*; Educação Musical; 5.º ano de escolaridade; *web applications*; *mobile learning*.

Introdução

O *smartphone* tem modificado de tal modo os comportamentos sociais, e incrementado o quadro das aprendizagens informais, que seria difícil, se não mesmo impossível, ignorar a sua potencialidade educativa. Apesar da disrupção que os *smartphones* podem provocar em meio escolar, julgamos pertinente explorar as potencialidades destes dispositivos como instrumentos de aprendizagem, desde que integrados num roteiro de boas práticas que promova o seu uso educativo.

Assim, propomos, num Agrupamento de Escolas do distrito de Setúbal, um conjunto de atividades que consubstanciam estratégias de inovação em sala de aula, tendo como foco a utilização do *smartphone* enquanto instrumento pedagógico e facilitador das aprendizagens da disciplina de Educação Musical, no 5.º ano de escolaridade, no contexto dos três organizadores comuns à Educação Artística, a saber: Experimentação e Criação; Interpretação e Comunicação; Apropriação e Reflexão. Trata-se de um recorte de um estudo em curso no Mestrado em Comunicação Educacional e Media Digitais da Universidade Aberta, integrado no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning da mesma instituição.

Começamos, então, na contextualização teórica, por fundamentar a escolha do nosso tema de investigação e, depois, na metodologia, explicitando ainda o desenho e implementação das atividades letivas criadas para dinamizar junto de uma turma do Ensino Básico, com a finalidade específica de integrar o uso do *smartphone* em contexto formal de aprendizagem musical. A avaliação, transversal a todas as fases do trabalho, foi concretizada através da observação participante e de inquéritos por questionário aos alunos envolvidos no estudo. Terminamos com as breves conclusões que é possível antecipar e as referências convocadas para sustentar o nosso estudo.

Contextualização teórica

O nosso estudo está teoricamente sustentado em referenciais nacionais e internacionais, neste âmbito particularmente europeus, como damos conta de seguida.

Assim, e se tivermos em consideração os resultados nacionais do projeto *Net Children Go Mobile* (Macheroni & Cuman, 2014), referentes ao uso dos telemóveis em contexto de aula, verificamos que «A utilização dos smartphones para trabalhos na sala de aula é uma situação rara nas escolas portuguesas: 91% dizem que nunca ou quase nunca isso aconteceu» (Simões et al., 2014, p. 52), o que leva os autores do relatório a concluir que «O potencial tecnológico, pedagógico e motivacional dos telemóveis e *smartphones* não é ainda utilizado plenamente na educação formal em Portugal.» (*idem*, p. 60).

Em 2018, no inquérito *EU Kids Online Portugal*, em torno de “Usos, competências, riscos e mediações da internet” reportados por crianças e jovens (9-17 anos), registava-se um incremento substancial nessa atividade, tendo sido identificado que 57% e 83% dos inquiridos, respetivamente, entre os 9 e os 10 anos e entre os 11 e os 12 anos, acediam à internet por *smartphone* (Ponte & Batista, 2019). Estes dados mais recentes reforçam a evidência da generalização dos *smartphones*, em termos de utilizadores, às camadas pré-adolescentes e adolescentes das crianças e dos jovens em Portugal.

O desenvolvimento do potencial pleno do *smartphone* como ferramenta escolar, ainda por alcançar, tem, certamente, causas várias; todavia, existe uma ideia, que extravasa o estrito âmbito académico, que é amplamente divulgada pelos *media* e que importa esclarecer, sobre os supostos malefícios que os *smartphones* causam na atenção dos jovens, nomeadamente: «Sabemos que [o telemóvel] pode aumentar até a criatividade, mas também faz diminuir a atenção e há um menor envolvimento do aluno durante o tempo letivo» (Capucho, 2017). Nestas palavras, a psicóloga Ana Vinhas consubstancia a preocupação de alguns investigadores, e da comunidade educativa, em particular, com as aparentes transformações, operadas pelos *smartphones*, na atenção dos alunos. Ora, essa “modificação de atenção” é também o foco do nosso interesse e o ponto de partida do nosso estudo.

Contrariamente à corrente de opinião de que a função recreativa-distrativa dos *smartphones* pode não compensar as suas eventuais valências no processo de ensino-aprendizagem, consideramos que a motivação, inerente a essa função, evidenciada pelos jovens no

manuseio dos *smartphones* pode, e deve, ser canalizada em prole de atividades educativas formais, designadamente na disciplina de Educação Musical.

A integração, pelas instituições estatais de educação, das tecnologias móveis como objetos auxiliares de aprendizagem nos diferentes níveis de ensino tem, na sua génese, uma problemática e desafios transversais num mundo global, a saber, problemas éticos e legais, nomeadamente quando os então PDA, já com ligação à internet (e, como tal, podendo ser entendidos quase como *smartphones*), podiam expor jovens menores de idade a conteúdos não seguros e inapropriados (Traxler & Bridges, 2004). Outros desses problemas são: a abertura do contexto da sala de aula à família e a exposição da vida do aprendente, mormente, o *cyberbulling* (Cook, Pacheler & Bachmair, 2011); os efeitos distratores e potencialmente disruptivos dos *smartphones* (Beland & Murphy, 2015); a autonomia dos aprendentes como produtores de conhecimento num modelo colaborativo de aprendizagem (Figueiredo, 2017); a dificuldade dos “Imigrantes Digitais” (os educadores) em se adaptarem às novas tecnologias, ao mundo dos “Nativos Digitais” (os jovens), sem formação nem estratégias adequadas (Prensky, 2001).

Perante estes desafios, os educadores pautaram-se por enveredar genericamente por dois tipos de opções antagónicas: a proibição dos dispositivos móveis, nomeadamente os telemóveis, ou, em contraponto, a sua aceitação e, neste caso, cientes da necessidade de controlar a sua ação disruptiva. Como refere Sharples (2002), esta segunda abordagem não deve ser encarada como um determinismo tecnológico, mas antes o enquadramento das tecnologias móveis no âmbito de novas oportunidades de ensino e aprendizagem, onde *«the skills of constructing and exploring knowledge, conversing and collaborating with peers, and the ability to control one’s own learning are fundamental requirements of effective learning»*. (p. 510)

As correntes proibitivas dos *smartphones* na Escola Pública Portuguesa (Moura, 2010) carecem de fundamento legal, pois o seu uso nas nossas escolas encontra-se devidamente enquadrado no artigo 10.º, alínea r) do Estatuto do Aluno e Ética Escolar (DRE, 2012), sendo a sua utilização permitida sempre que “seja expressamente autorizada pelo professor”. Atendendo a este contexto, foi com agrado que verificámos que a direção do agrupamento de escolas onde lecionamos tinha a justa interpretação dos normativos citados, o que abria as portas para o uso educativo dos *smartphones*, não fora a

taxa de transmissão da rede *wireless* ser quase inexistente na Sala de Música em 2017. Um ano letivo de conversações insistentes com a Tutela tiveram como resultado a instalação de novos meios tecnológicos na aludida sala, condição *sine qua non* para o desenvolvimento deste estudo.

Baseados nas nossas observações, em contexto profissional, de práticas letivas, consideramos que é necessário a inculcação de hábitos tecnológicos em sala de aula, em particular nos jovens entre os 10 e 14 anos, nomeadamente pela aplicação, consistente e persistente, de um conjunto reduzido de normas simples. O vazio de regras impede que um projeto não passe de boas intenções pedagógicas, para além de ser terreno fértil, na medida em que não há balizamento da disrupção, para o descrédito dos *smartphones* como ferramenta pedagógica.

De igual modo, não podemos olvidar que os dispositivos móveis, ao permitirem aos seus utilizadores, numa base pessoal e de posse, conectarem-se, produzirem e consumirem conteúdos, bem como armazená-los e partilhá-los, alteraram o modo como as pessoas se relacionam com a tecnologia e a aprendizagem, o que, segundo Traxler (2011, p. 39), acarreta uma diferença fundamental com as “TIC de mesa”:

A interação com as outras TIC surge dentro de uma bolha, em momentos e espaços específicos em que o aluno está de costas voltadas para o resto do mundo, numa situação significativa e possivelmente premeditada. A interação com as tecnologias móveis é diferente e faz parte integrante de todos os momentos e espaços das vidas dos alunos.

Apesar desta nova interação entre tecnologia e aprendizagem ser favorável a atividades comportamentais, construtivistas, colaborativas e informais (Naismith, Lonsdale, Vavoula, & Sharples, 2004), «a integração da aprendizagem móvel em outros sistemas de aprendizagem baseada na tecnologia e em processos institucionais e organizacionais não tem sido uma das grandes prioridades» (Traxler, 2011, p. 42). Concordamos com o autor porquanto recentemente, em Portugal, numa pesquisa aos documentos das aprendizagens essenciais da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação do 2.º ciclo de escolaridade (DGE, 2018), não foram encontrados os termos “dispositivos móveis”, “telemóveis” ou “*smartphones*”, assim inferindo-se que prevalecerá a interpretação e o critério do docente, ao gerir o programa da disciplina de TIC, sobre a utilização orientada dos *smartphones*. Proibir

esta utilização contraria na realidade o que consideramos ser uma necessidade, pois os já aludidos nativos digitais têm um conhecimento limitado das possibilidades dos seus *smartphones* (Moura, 2017), a par de dificuldades em aplicar ao meio móvel as competências de acesso e uso da informação, adquiridas aquando da realização de pesquisas em computadores *desktop* ou portáteis (Yarmey, 2011).

Por outro lado, o *smartphone* é atualmente, entre outras valências, um gravador e reproduzidor sonoro de qualidade, o que, na especificidade do fenómeno musical, é uma mais-valia. Além disso, na sua versatilidade de desempenhos, permite, desde que enquadrado num roteiro de boas práticas, o trabalho colaborativo em meios digitais (Martins, 2017), e, portanto, pode ser assim também uma ferramenta ao serviço da flexibilidade curricular, na promoção de um ensino de qualidade. Tal «implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas» (DRE, 2017, p. 13883), de modo a ser mais um recurso na formação do cidadão de sucesso que «é conhecedor, mas é também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar» (*idem*).

Metodologia

Nesta parte do texto, damos conta, por um lado, dos referenciais metodológicos que nortearam a nossa investigação, e, por outro, do planeamento de atividades letivas para implementar junto do público-alvo definido no estudo, lembramos, com a finalidade específica de integrar o uso do *smartphone* em contexto formal de ensino-aprendizagem de Educação Musical no Ensino Básico Português.

Assim, começamos por referir que a nossa investigação pretende atender metodologicamente ao objetivo específico, no âmbito das ciências da educação, de «descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, compreender os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa» (Boavida & Amado, 2008 *apud* Amado, 2014, p. 27). Dito de outro modo, pretendemos, através de práticas interpretativas, dar visibilidade a um fenómeno do mundo educativo (Denzin & Lincoln 2006). Deste modo, perfilhamos um paradigma que implica uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo, onde os investigadores tentam «compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54).

Metodologicamente, adotámos então uma abordagem mista, conciliando perspetivas qualitativas e quantitativas. O público-alvo foram os alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do distrito de Setúbal, que frequentaram a disciplina de Educação Musical, no ano letivo de 2018-2019, constituindo uma amostra por conveniência, complementada pelo critério “um *smartphone* por aluno”.

No enquadramento da problemática institucional e tecnológica já aludida, e antes teoricamente contextualizada, pretendemos, com o nosso estudo, dar resposta à seguinte questão geral: Como utilizar o *smartphone* enquanto instrumento pedagógico e facilitador das aprendizagens da disciplina de Educação Musical, no 2.º ciclo do Ensino Básico de escolaridade, no contexto dos três organizadores comuns à Educação Artística (Experimentação e Criação; Interpretação e Comunicação; Apropriação e Reflexão)?

Prosseguindo para a apresentação do desenho de atividades letivas, alinhadas com a finalidade última de contribuir para a utilização do *smartphone* enquanto instrumento pedagógico e facilitador das aprendizagens no contexto específico da disciplina de Educação Musical, ao nível do 5.º ano da escolaridade obrigatória, reconhecemos que, tal como nos estudos de Ferreira (2009), Ramos (2009), Moura (2010), Vale (2010), Carrega (2011), Oliveira (2012) e Carvalho (2015), seguimos o modelo *Bring Your Own Device* (também conhecido pelo seu acrónimo BYOD). Estamos, pois, cientes de que com este modelo há uma alteração na dinâmica da aula, uma vez que são os alunos que detêm o controlo dos seus dispositivos móveis, e não as instituições, o que as obriga a adaptarem a sua regulamentação interna numa área complexa que inclui, entre outros aspetos, a exposição indevida, os direitos autorais e a proteção de dados (Traxler, 2016 *apud* Stifterverband, 2016).

Conforme é relevado no documento “As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico” (DGE, 2018, p. 1), «A música existe no conjunto, no fazer e partilhar com os outros, no dialogar, na pergunta-resposta, e em inúmeros pequenos rituais que fazem parte do nosso quotidiano coletivo», e que orientaram o nosso estudo na aplicação de estratégias de “aprendizagem ativa”, centradas nos alunos, porquanto os «*students retain much more of what they reflect on and do than of what they receive passively through their senses*» (Felder & Brent, 2009, p. 2).

No que diz respeito aos três Domínios/Organizadores comuns à Educação Artística (EA) – Experimentação e Criação (E|C); interpretação e comunicação (I|C); Apropriação e Reflexão (A|R) –, arquitetou-se uma correspondência com as seguintes aplicações, indicadas na figura 1.

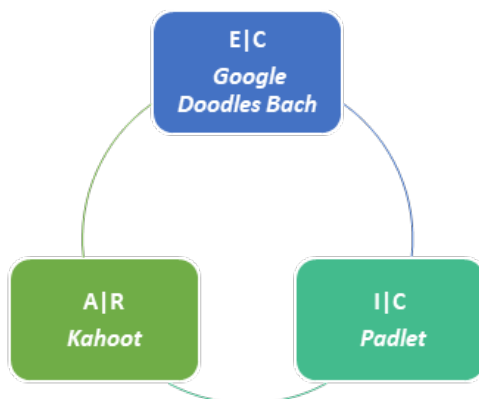


Figura 1. Domínios comuns à Educação Artística e aplicações selecionadas

A lógica desta correspondência segue os princípios enunciados pela Tutela quando salienta que «Os referidos Domínios/Organizadores não são encarados como estanques, sendo as atividades de sala de aula uma combinação destes organizadores» (DGE, 2018, p.4), o que facilita inclusivamente a transversalidade com outras áreas de conhecimento. A seleção das aplicações teve como critérios basilares a possibilidade de os alunos registarem as suas criações sem recurso a uma conta de e-mail, serem *web applications* (*web apps*) livres de publicidade, e permitirem a realização de inquéritos. Nesse sentido, a escolha recaiu no Google Doodle Bach, no Padlet e no Kahoot, articuladas por meio de uma página de registo de atividades letivas e não letivas, a “Rádio Digital – Edublogs”.

Relativamente ao Google Doodle Bach, trata-se de uma *web app* que permite criar, ouvir e alterar as melodias criadas pelo utilizador, ao concretizar harmonizações segundo o estilo de Bach, sendo possível registar e partilhar o resultado final através de uma hiperligação (Figura 2).

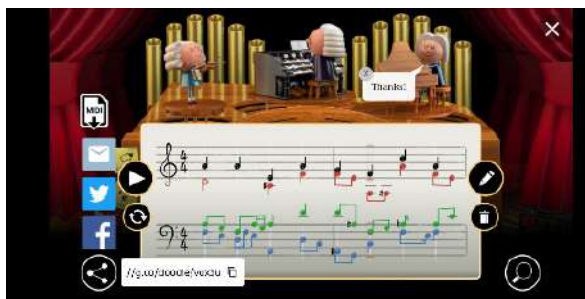


Figura 2. Hiperligação para registar as composições

O Padlet – pela sua característica de mural digital, sem necessidade de inscrição (*sign-up*) para o envio (*upload*) de vários tipos de ficheiros, incluindo áudio, e a inserção de hiperligações – foi selecionado para ser usado como painel de partilha e exposição, não só nas atividades do domínio da Interpretação/Comunicação (I|C), mas também no domínio da Experimentação e Criação (E|C). Além disso, a escolha pela *web app* Padlet deveu-se igualmente pelo facto de possuir um sistema de gravação áudio, a ativar pelos alunos, por se considerar que aquele sistema tinha uma qualidade de gravação e reprodução suficiente, e que esta, apesar de estar relacionada com a qualidade dos *smartphones*, não impediria a avaliação do desempenho dos alunos, nomeadamente a coordenação entre atividades de canto e atividades de acompanhamento musical.

Por fim, a opção pela *web app* Kahoot foi informada por uma etapa prévia de diagnóstico, na qual foi possível concluir de uma forte adesão dos alunos às características de *gamification* da aplicação, o que nos levou a gizar vários *quizzes*, integrados no domínio Apropriação e Reflexão (A|R), pensados para serem “jogados” a pares, em contexto de sala de aula, ou fora dela, no modo de desafio (*Challenge*) (Figura 3).



Figura 3. *Challenge* do Kahoot integrado na Rádio Digital “Edublogs”

Além disso, pelo facto de termos considerado como critério de seleção da turma a existência de “um *smartphone* por aluno”, permitiu-nos pensar a utilização da *web app* Kahoot também como instrumento de recolha de dados, por exemplo para suporte de instrumentos de recolha de dados, a saber inquéritos por questionário aos alunos, para aplicação anónima, em sala de aula, na opção de *survey*.

Antes de terminar, importa referir que a observação participante, a par da aplicação dos inquéritos por questionário mencionados, foi considerada para a etapa de recolha de dados. Importa também referir que tais procedimentos foram considerados de igual modo para a avaliação das atividades letivas, estas desenhadas para serem concretizadas através das *web apps* anteriormente explicitadas e aquela sendo transversal a todas as fases do trabalho com os alunos envolvidos no estudo.

Conclusões

Ao iniciarmos a nossa investigação, foi possível concluir, à partida, da necessidade de definir um roteiro de boas práticas, à data inexistente, o que vem confirmar a necessidade do balizamento da disrupção de um objeto, o *smartphone*, que é considerado pelos aprendentes global e unicamente como lúdico, e assim ainda não consistentemente associado a uma ferramenta facilitadora de aprendizagens, o que o nosso estudo irá corroborar, ou pelo contrário refutar. Outra observação inicial, corroborada numa etapa de diagnóstico diz respeito à potencialidade do *smartphone* como objeto de estudo, na dupla função de fonte sonora e microfone, apto para projetos de produção musical, inerentemente colaborativos, para além de interface bastante eficaz de aplicações *web*.

No que diz respeito às *web apps* selecionadas para concretização de atividades letivas nos três Domínios/Organizadores comuns à Educação Artística (EA), antes indicados – e que são, recordando: Experimentação e Criação (E|C); Interpretação e Comunicação (I|C); Apropriação e Reflexão (A|R) –, concluímos que o Google Doodle Bach, à parte do registo da hiperligação no Padlet não ser automático, permite a abordagem de vários conceitos da disciplina de Educação Musical, tais como figuras, melodia e harmonia, para além da própria criação de melodias e seleção de harmonias no domínio da Experimentação e Criação. Já o Padlet, na sua função de gravador, tem uma qualidade aceitável, embora possamos inferir que essa qualidade será diretamente proporcional à qualidade dos *smartphones*, aspeto que no futuro nos merecerá atenção. Por último, o Kahoot pode ser um jogo pedagógico de sucesso, cujo processo de *gamification* permite potenciar uma grande adesão aos *quizzes*.

Em suma, com o canto e outras atividades musicais a serem potencialmente perigosas, no atual contexto pandémico da COVID-19,

o *smartphone* é um recurso que poderá ter um papel importante na reinvenção da disciplina de Educação Musical, em regime presencial, a distância ou misto. Em geral, antecipamos que as conclusões do nosso estudo estarão alinhadas com o que nos diz a literatura, nomeadamente que os entraves para a plena utilização pedagógica dos *smartphones* não são tecnológicos.

Referências

- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Beland, L. P., Murphy, R. (2015). *III Communication: Technology, Distraction & Student Performance*: CEP Discussion Paper (No 1350). London, UK: Centre for Economic Performance London School of Economics and Political Science. <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1350.pdf> (Acessível em 23 de dezembro de 2019).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Capucho, J. (2017, novembro 15) “Telemóvel na sala de aula? É possível e já há escolas que autorizam”. Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/sociedade/interior/telemovel-na-sala-de-aula-e-possivel-e-ja-ha-escolas-que-autorizam-8917795.html> (Acessível em 23 de dezembro de 2019).
- Carrega, J. (2011). *A utilização do telemóvel em contexto educativo: um estudo de caso sobre as representações de alunos e de professores do 9.º e 12.º ano de escolaridade*. (Tese de Mestrado, Universidade Aberta). <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2043> (Acessível em 23 de dezembro de 2019).
- Carvalho, L. (2015). *A Utilização de Dispositivos Móveis na aprendizagem da Matemática no 3º Ciclo*. (Tese de Mestrado). Universidade Portucalense. <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/1272/1/TMTICE%2011.pdf> (Acessível em 23 de dezembro de 2019).
- Cook, J.; Pacheler, N.; Bachmair, B. (2011). “Ubiquitous Mobility with Mobile Phones: a cultural ecology for mobile learning. E-Learning and Digital Media” 8(3). <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.3.181> (Acessível em 23 de dezembro de 2019).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. (pp. 15-41). Porto Alegre, Brasil: ArtMed e Bookman
- DGE. (2018). “Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico”. Portal da Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_musical.pdf (Acessível em 31 de dezembro de 2019).

- DRE. (2012) Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05. Lei n.º 51/2012. Estatuto do Aluno e Ética Escolar. https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/174840/details/normal?p_p_auth=jcsK6yG (Acessível em 23 de dezembro de 2019)
- DRE. (2017) Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Despacho n.º 5908/2017. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized> (Acessível em 30 de dezembro de 2019).
- Felder, R. M. & Brent, R. (2009) *Active Learning: An Introduction*. ASQ Higher Education Brief, 2(4). <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1YB2KK3wLqP3EhXyYdKtE9-4mBJzc2rc2/Active%20Learning%20Tutorial.pdf> (Acessível em 28 de dezembro de 2019).
- Ferreira, E. (2009). *Jovens, Telemóveis e Escola. Trabalho de Projecto de Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning. Trabalho de Projecto de Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning*. Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/3368/1/eduarda%20ferreira%20tese.pdf> (Acessível em 5 de janeiro de 2020).
- Figueiredo, A. (2017). “A Educação num Mundo Digital: Desafios, Atores e Teorias”. *Investigar em Educação*, IIª série (6), 261-278. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/129> (Acessível em 22 de maio de 2019).
- Macheroni, G. & Cuman, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final Report*. Deliverables D6.4 & D5.2. Milano: Educatt. <http://netchildrengomobile.eu/reports/> [3 de março de 2020].
- Martins, G. (Coord). (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moura, A. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning. Estudo de Caso em Contexto Educativo*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183> (Acessível em 30 de dezembro de 2019).
- Moura, A. (2017). *Promoção da literacia digital através de dispositivos móveis: experiências pedagógicas no ensino profissional*. Sara Pereira e Manuel Pinto (Eds.). *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 4.º Congresso, CECS - Publicações / eBooks*. Braga: Universidade do Minho, pp. 324-336.
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. & Sharples, M. (2004). *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*. In FutureLab Report 11. https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190143/filename/Naismith_2004.pdf (Acessível em 30 de dezembro de 2019).
- Oliveira, M. M. (2012). *Podcast na Visita de Estudo ao Museu e no Apoio ao Estudo Autónomo – uma iniciação ao mobile learning no 6º ano de escolaridade*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23712> (Acessível em 30 de dezembro de 2019).

- Ponte, C. & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. Lisboa, Portugal: EU Kids Online e NOVA FCSH. <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/documentos/> (Acessível em 20 de março de 2020).
- Prensky, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, On the Horizon*, 9 (5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (Acessível em 18 de fevereiro de 2019).
- Ramos, P. R. (2009). *Podcasts e uso de dispositivos móveis no 2.º ciclo*. (tese de Mestrado Universidade de Aveiro). <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1403/1/2010000356.pdf> (Acessível em 30 de dezembro de 2019).
- Sharples, M (2002). Disruptive devices: mobile technology for conversational learning. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 12(5/6), 504-520. <http://dx.doi.org/10.1504/IJCEELL.2002.002148>.
- Simões, J.A., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J., & Azevedo, C. (2014). *Crianças e meios digitais móveis em Portugal: Resultados nacionais do projeto Net Children Go Mobile*. Lisboa, Portugal: CESNOVA.
- Stifterverband. (2016, abril 26). John Traxler: “The Future of Mobile” Learning. [Video file]. <https://youtu.be/K3VBnn61Gdk> (Acessível em 18 de agosto de 2019).
- Traxler, J. & Bridges, N. (2004) *Mobile Learning – The Ethical and Legal Challenges, Mobile Learning Anytime Everywhere* – Proceedings of MLEARN 2004, Bracciano, Italy, June 2004. pp. 203-208. https://www.academia.edu/2810661/Mobile_learning_the_ethical_and_legal_challenges (Acessível em 23 de dezembro de 2019).
- Traxler, J. (2011). *Aprendizagem Móvel e Recursos Educativos Digitais do Futuro*. DGDCI. <https://docplayer.com.br/5167050-Aprendizagem-movel-e-recursos-educativos-digitais-do-futuro.html> (Acessível em 5 de janeiro de 2020).
- Vale, A. C. (2010). *Telemóvel - Ferramenta de pesquisa e consolidação de conhecimentos e competências em Educação Visual e Tecnológica*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14536> (Acessível em 23 de dezembro de 2019).
- Yarmey, K. (2011). *Student information literacy in the mobile environment*. *Educause Quarterly*, 34(1). <http://www.educause.edu/ero/article/student-information-literacy-mobile-environment> (Acessível em 5 de janeiro de 2020).

B-LEARNING E PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: UM CURSO DE FORMAÇÃO

Luís Costa

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
1004608@estudante.uab.pt

Teresa Cardoso

Universidade Aberta
LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
Teresa.Cardoso@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Filomena Pestana

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
Maria.Coelho@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0003-3146-8792>

Resumo

A adoção de práticas educativas que fomentam competências digitais perspectivadas para o aluno do século XXI, como membro integrante da sociedade em rede e dotado de características de análise e comunicação, é um requisito tão atual como premente. É neste âmbito que entendemos que um professor deverá possuir um conjunto de competências digitais que lhe permita ser um elemento orientador e dinamizador do processo de ensino/aprendizagem, proporcionando aos seus alunos experiências enriquecedoras, pragmáticas e necessárias para a sua formação enquanto cidadão tecnologicamente fluente.

Com a passagem ao ensino remoto emergencial, aquando da quarentena, testemunhamos que parte da comunidade foi envolvida numa experiência de *elearning* sem a devida preparação prévia.

Apesar de difícil, e de expor diversas fragilidades, notou-se um grande dinamismo na superação das dificuldades associadas a tal transição digital. Entre as dificuldades sentidas, assinalam-se, numa fase de diagnóstico do projeto, o desconhecimento de ferramentas de *elearning*, a falta de acesso a uma rede estável e a inexistência de hábitos de trabalho online. Neste contexto, damos conta, neste texto, dessa etapa que corporiza um recorte de um projeto em curso, no Mestrado em Pedagogia do eLearning da Universidade Aberta, integrado no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning da mesma instituição. O referido projeto, mais amplo, tem como objetivos atender às necessidades de formação que muitos professores então revelaram e dar continuidade à qualificação do corpo docente, encetada no arquipélago dos Açores, durante a pandemia provocada pela COVID-19, alinhada com os desígnios da Secretaria Regional de Educação.

Começamos por fundamentar e enquadrar teoricamente a escolha do nosso tema de investigação. Adotando a Metodologia de Projeto, pretende-se responder à questão “Que práticas formativas e pedagógicas colaborativas podem ser implementadas com recurso ao eLearning?”, pelo que explicitamos, depois, o desenho e planeamento de uma ação de formação para professores do Ensino Básico e Secundário na ilha de São Miguel, com a finalidade específica de integrar a plataforma Teams nas suas práticas letivas. Esperamos poder antecipar como resultado que a nossa proposta contribua para a atualização docente, numa ótica de formação integrante, colaborativa e contínua, não apenas em aspetos técnicos e tecnológicos, mas igualmente pedagógicos.

Palavras-chave: Formação de Professores, Projeto de Intervenção Educativa e Pedagógica, Ensino Básico e Secundário, Microsoft Teams, *Blended learning*.

Introdução

O trabalho que se apresenta neste texto integra-se no Laboratório de Educação a Distância e eLearning, unidade de investigação e desenvolvimento da Universidade Aberta, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, onde está sediada a investigação do Mestrado em Pedagogia do eLearning, contexto institucional que enquadra o nosso estudo.

De acordo com Affouneh, Salha e Khlaif (2020), mais de um milhão e meio de crianças e jovens em 188 países ficaram impossibilitados de frequentar os seus estabelecimentos de ensino devido à COVID-19 sendo que, de acordo com Cardoso e Bastos (2021, p. 106), os go-

vernos “including in Europe, have taken different actions with regard to the impact in education due to the containment procedures”. Neste contexto, com a passagem ao Ensino Remoto de Emergência (ERE), aquando da quarentena, constatámos que parte da comunidade docente foi envolvida numa experiência de *elearning* sem a devida preparação prévia. Apesar do dinamismo demonstrado por toda a comunidade educativa, nomeadamente para se ultrapassarem as dificuldades vividas, inerentes à situação pandémica, não se pode considerar que existiu um esforço uniforme na promoção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, principalmente devido ao desconhecimento das ferramentas de *elearning*, à falta de acesso a uma rede estável, à inexistência de hábitos de trabalho *online* e a uma perspetiva de temporalidade curta.

Antes de prosseguirmos, importa, desde já, clarificar que perspetivamos o ERE na linha de Mattar, Loureiro & Rodrigues (2020, p.1), quando identificam que,

“[e]m contraste com as experiências planeadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária para um formato de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam lecionadas presencialmente e que voltarão a esse formato assim que a crise ou emergência passar.”

Neste campo de ação Seabra, Aires e Teixeira (2020, p. 319) enfatizam o carácter transitório do ERE, dado que está associado a “um conjunto de práticas de ensino temporárias que tentam reproduzir o ensino presencial [...] desejavelmente de forma criativa, em consequência de um contexto de crise particular”. Com a continuação das condições que levaram ao encerramento das escolas e aproveitando a experiência adquirida durante esse mesmo período, encarámos como problemática de investigação estudar práticas formativas e pedagógicas colaborativas com recurso ao *elearning* no ensino básico e secundário, em particular com professores de um agrupamento de escolas da ilha de S. Miguel, nos Açores.

No nosso entender, é essencial a atualização docente, numa ótica de formação integrante e contínua, não apenas em aspetos técnicos e tecnológicos, mas igualmente pedagógicos. Para este efeito, pretendemos concretizar um projeto que envolva a formação com e na plataforma Microsoft *Teams*, de forma a modelar as práticas pedagógicas dos docentes não apenas como resposta de emergência aos condicionalismos causados pela pandemia, mas

também em termos de comunicação com os alunos, nomeadamente, e a título ilustrativo, fomentar que através do seu *feedback* possam ser melhoradas práticas docentes e encorajar o desenvolvimento tecnológico e crítico dos discentes, fazendo face ao crescente número de desafios que se apresentam dentro da sala de aula, a exemplo dos que são plasmados nas linhas gerais do DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018), a par dos objetivos traçados pela “Iniciativa Nacional Competência Digitais e.2030, Portugal INCoDe.2030”, um programa integrado de política pública que visa promover as competências digitais¹.

Contextualização teórica

Entendemos a escola como um organismo vivo, cujos elementos estão em constante intercâmbio. No entanto, num mundo em permanente mutação, a escola tem sido lenta nos seus processos de evolução, nomeadamente no acompanhar de inovações tecnológicas decorrentes do desenvolvimento civilizacional, porquanto uma sala de aula mantém traços na sua organização que remontam à Idade Média (cf. por exemplo, entre outros, Le Goff, 2001). Assim, consideramos que intervir, ainda que parcialmente, em ambos aqueles ecossistemas, escola e sala de aula, pressupõe dinamizar toda a relação existente nos processos de ensino e aprendizagem, conforme fundamentamos de seguida, ao perspetivar desafios emergentes a partir, precisamente, da tríade sociedade, escola e professor.

De acordo com o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, com a última republicação efetuada pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, e pela Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro, é reconhecido, em primeiro lugar, que:

todos os docentes têm o dever de se concentrar na capacidade de integração, na adaptação e participação nas atividades da comunidade educativa, nas suas competências didáticas, pedagógicas e científicas com vista a alcançar elevados níveis de proficiência que contribuam rigorosamente para o sucesso dos alunos e do sistema educativo.

¹ <https://www.incode2030.gov.pt/incode2030> em 15-01-2021.

A formação contínua dos docentes associa a este dever a necessidade de modernização do sistema educativo com a adaptação aos novos desafios impostos pela crescente massificação no acesso ao conhecimento, e, por outro lado, a equipamentos eletrónicos. A tal necessidade acresce o facto de se verificar um investimento muito acentuado na formação em educação a distância e em ferramentas que permitem concretizar cenários de ensino-aprendizagem nesta modalidade.

Além disso, existe atualmente um grande esforço de adaptação de toda a sociedade relativamente ao ensino a distância, assim se testemunhando a sua renovada importância, acrescida com as alterações provocadas de forma abrupta pelo vírus COVID. Mais especificamente, e quanto ao ensino a distância, cada vez mais central na educação, considera-se que as escolas e o seu funcionamento são o principal indicador de normalidade, da sua existência ou ausência, sobretudo quando “[o] digital é o novo normal” (Castells, 2020, s.p.). Poderemos mesmo referir que o funcionamento contínuo da escola é uma necessidade natural e desejada por todos, pois a escola é novamente vista como ponto essencial de conhecimento, que tem sido capaz de se renovar, nem sempre ao ritmo exigido, como aludido, mas possível ultimamente em condições muito exigentes, que a pandemia veio ampliar. Esta renovação, mesmo quando realizada sem a preparação e o planeamento pretendidos, decorrente, por exemplo, dos desafios impostos pelo grau e velocidade inerentes à respetiva implementação, tem vindo a acolher investimentos avultados e a demonstrar dinamismo e empenho por parte de todos os envolvidos, assim permitindo estabelecer uma base que deve ser objeto de reflexão.

Não devemos, no entanto, considerar que os professores, que têm vindo a assumir um número crescente de funções, num quadro de idade avançado, numa situação emergencial única, saibam melhor traduzir as suas novas ou recentes competências digitais em hábitos de trabalho consolidados de modo sustentável, para aplicar em sala de aula, nos múltiplos cenários possíveis, sem uma qualificação profissional neste âmbito.

De facto, e como consequência do novo paradigma social em que vivemos, onde circula informação intensamente através de redes mediadas pela tecnologia (Cardoso, Pestana & Brás, 2018), têm vindo a emergir novos e múltiplos cenários de ensino-aprendizagem. Neste contexto, salientamos o *blended learning* na medida em que consubstancia uma modalidade de ensino em que se combinam momentos de aprendizagem *online* com momentos de aprendizagem

presencial, ou seja, momentos em que o aluno estuda de forma virtual e outros em que interage presencialmente com outros alunos e/ou o professor (Cardoso & Pestana, 2021; Cardoso, Pestana & Pina, 2019; Tucker et al., 2016).

O *blended learning* representa um romper com a imagem do ensino tradicional, sendo a sua aplicação alvo de diversos estudos, sobretudo no ensino superior. Contudo, esta modalidade apresenta constrangimentos associados que podem tornar problemática a sua aplicação ao nível da escolaridade obrigatória, nomeadamente, entre outros aspetos, os seguintes: o acesso generalizado dos alunos a conteúdos *online*, a resistência de professores, a dificuldade de alunos assumirem a responsabilidade pelos seus percursos de aprendizagem, o fator de novidade que coloca entraves ao seu uso, e o facto de os professores pedirem aos alunos para realizarem atividades fora da sala de aula, sob a forma de trabalho de casa, o que aumenta o horário dos alunos e faz com que as tarefas sejam vistas como um trabalho extra acrescido. Outro aspeto que merece ser evidenciado é o facto de, apesar dos investimentos avultados antes mencionados, a transição digital não ter atingido um patamar satisfatório, porquanto ainda se encontram muitos alunos sem acesso à rede e/ou a equipamentos, o que pode comprometer as metas definidas, especificamente pelo INCoDe.2030.

O evoluir da pandemia COVID-19 e, com esta, o encerramento das escolas e subsequente implementação do Ensino Remoto de Emergência, veio acelerar a introdução de elementos de *elearning* na escola, resultando não só na transposição de resistências ainda vigentes no sistema educativo, em particular, e na sociedade, em geral, mas também na conjugação de esforços de toda a comunidade, para assegurar a continuidade da educação e a sua qualidade em regime *online*, num momento histórico sem precedentes de massificação da educação e na educação de massas. Pese embora os efeitos a longo prazo desta situação de emergência ainda não se vislumbrarem, será, no nosso entender, um ponto de referência no sistema educativo mundial, que marcará um momento de conflito entre a aquisição de saberes em contraponto ao desenvolvimento de competências. Neste campo de ação, importa destacar a perspetiva de Durão e Barroso (2020, p. 28), quando enfatizam que

[a] passagem de um regime letivo presencial para um processo de ensino/aprendizagem a distância, numa situação de emergência como

foi o caso da pandemia COVID-19 gerou impactes a vários níveis e fez-nos pensar sobre a qualidade do tempo letivo e a diversidade de técnicas que melhor respondessem a esse fim.

E, neste cenário, reforçam os autores, os professores viram-se confrontados “com a necessidade de mudança do paradigma de educação, num curto espaço de tempo, com a utilização de recursos informáticos que não dominavam” (*ibid, idem*). Neste sentido, a implementação de um sistema *blended learning* pode constituir-se como a melhor resposta face às restrições impostas pela pandemia e, simultaneamente, enquanto ferramenta desencadeadora de uma viragem no sistema educativo presencial, com a criação de um sistema que dá ao aluno uma voz ativa no seu processo de aprendizagem e que permite, ao mesmo, diminuir a distância que separa os seus interesses dos interesses da escola.

Na referida modalidade de *blended learning*, e considerando já a realidade específica do arquipélago dos Açores, explicitamos que a aplicação *Teams* foi um dos recursos selecionados para pôr em prática o Plano de Educação a Distância (E@D), tendo sido generalizada a sua utilização nas escolas do ensino básico e secundário naquele contexto geográfico, mantendo-se em uso atualmente, ou seja, no presente ano letivo, de 2020-2021, para efetivar momentos de aprendizagem virtual.

O Microsoft *Teams*, como mais comumente designada, é uma evolução da plataforma *Skype* Empresas, sendo um “espaço de trabalho baseado em um chat que integra todas as pessoas, os conteúdos e as ferramentas que a sua equipe precisa para melhorar o seu engajamento e ser mais eficaz”²; devido à COVID-19, a sua utilização registou um crescimento histórico, sendo presentemente usada por 91 das 100 maiores empresas do mundo e centenas de milhares de educadores.

Na sua essência, é uma aplicação baseada na capacidade comunicativa e de colaboração com três ambientes (vertentes) distintos, a saber: casa (pessoal), trabalho (profissional) e escola (educação). O acesso ao *Teams* pode ser feito via navegador *web*, porém tirar-se-á melhor partido das suas potencialidades através da versão disponível para *desktop* e dispositivos móveis, que conta com diversos recursos, entre os quais ferramentas e funcionalidades *Office*, *SharePoint*,

² <https://www.microserviceit.com.br/home-office-5-motivos-para-usar-o-microsoft-teams/> [accedido em 29-11-2020].

OneNote, *chat* e calendário. As potencialidades destas ferramentas obrigam a que a sua utilização não seja reduzida a um repositório de recursos da aula presencial e que uma correta formação para a respetiva utilização seja essencial, nomeadamente, e no contexto educativo de que nos ocupamos, com vista a que cada professor as possa usar de forma colaborativa para, por exemplo, aprofundar o conhecimento dos seus alunos, proceder a uma avaliação criteriosa e providenciar *feedback*, este fundamental para eventuais ajustes nas aprendizagens.

Salientamos, igualmente, que no início do Ensino Remoto de Emergência o Microsoft *Teams*, no arquipélago dos Açores, era um programa com um historial de acesso recente, exclusivamente para a realização das reuniões do segundo período, de acordo com o determinado pela Resolução do Conselho do Governo n.º 90/2020, de 1 de abril, sem, portanto, incluir uma utilização pedagógica, nem uma utilização enquanto sistema de gestão da aprendizagem, porquanto não havia integração dos alunos. Contudo, pelos motivos anteriormente descritos, tornou-se rapidamente numa ferramenta de eleição para a concretização dos Planos E@D das escolas, também pela facilidade de interação, e pelas potencialidades referidas, entre recursos, ferramentas e o acesso gratuito garantido a todos os envolvidos.

Perspetivada a contextualização teórica, prosseguimos, no ponto seguinte, para a contextualização metodológica.

Metodologia

Ao abordar a problemática identificada na nossa proposta de investigação, refletida também e desde logo no título deste texto, emergem como finalidades últimas analisar-se e dar-se continuidade a todo o esforço já encetado pela comunidade educativa aquando da implementação do Plano de E@D, ativado nomeadamente no período da pandemia, com a transformação implícita de um ensino presencial singular para um ensino plural, em estreita consonância com um ensino que corresponde às necessidades que se exigem ao perfil do aluno do século XXI.

Atendendo à problemática identificada, e considerando a componente de formação que pretendemos delinear e concretizar, adotamos a metodologia de projeto, tal como caracterizada, entre

outros, por Guerra (2010) e Serrano (2008), em que se assumem quatro fases – diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação –, como se discrimina a seguir. Neste sentido, assumimos a definição e âmbito de projeto preconizado por Pestana (2015, p. 37), quando afirma que

o projeto tem uma natureza fluída e multidimensional que incorpora, através da transformação individual e coletiva, o desejo de apropriação. Emerge de circunstâncias únicas que se pretendem satisfazer através de um empreendimento, o qual tem propriedades lógicas e integra atividades que são sequenciais e interligadas; tem princípio e fim definidos. O empreendimento, com recursos delimitados, se por um lado obedece a um plano, simultaneamente é flexível permitindo reajustamentos. Como resultado espera-se um produto ou serviço único.

Neste contexto, elencamos e sistematizamos, na tabela seguinte, os pontos fortes e os pontos fracos dos diversos fatores presentes na etapa de pré-diagnóstico do nosso projeto.

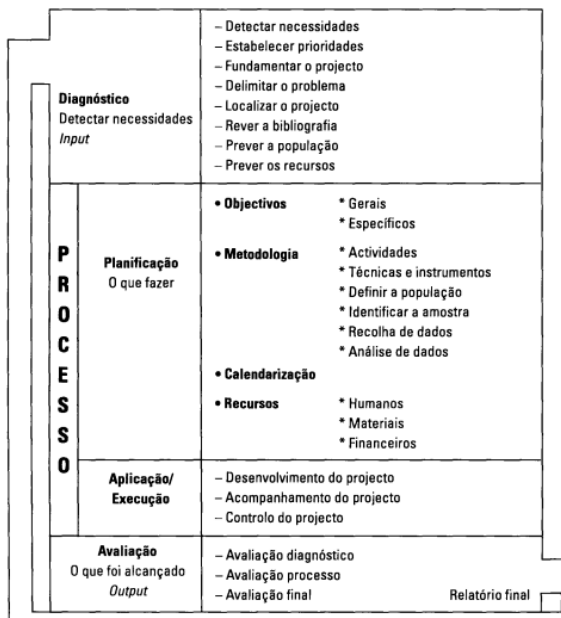
Tabela 1. Pontos Fortes e Fracos do Trabalho de Projeto

Pontos Fortes	Pontos Fracos
- Perceção geral da necessidade de adequação de práticas pedagógicas para fazer face aos desafios lançados pelo Ensino Remoto de Emergência; - Vontade generalizada de rentabilizar recursos e esforços convocados, em particular face a uma comunidade educativa desperta para novas realidades; - Existência de componentes de introdução ao sistema <i>Teams</i>, devido à proibição de reuniões presenciais (imposta pela pandemia) e consequente realização de reuniões <i>online</i> com recurso àquele sistema.	- Necessidade de materiais informáticos individuais; - A obrigatoriedade de lidar com situações novas, numa situação de pandemia, conduz a um agravamento do <i>burnout</i> docente; - A inexistência de aplicação de ferramentas digitais nas práticas pedagógicas presenciais, por falta de recursos.

Como referido, o estudo adota a metodologia de projeto, tendo como ponto de partida uma reflexão que emerge da vontade de resolução de problemas reais, e sendo orientado por um sentido de

mudança positiva, vindo, assim, o seu esquema geral, tal como proposto por Guerra (2010) e Serrano (2008), dividido nas quatro fases anteriormente referidas – diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação –, e agora representadas na Figura 1.

Figura 1. Fases para elaboração de um Projeto Social (Serrano, 2008, p. 26)



Retomando a problemática do nosso projeto, e que pode ser circunscrita ao estudo de práticas formativas e pedagógicas colaborativas com recurso ao *elearning*, no ensino básico e secundário, formulamos a nossa questão de investigação, que pode ser enunciada através da seguinte pergunta: – Que práticas formativas e pedagógicas colaborativas podem ser implementadas com recurso ao *elearning*?

Quanto à finalidade principal da nossa investigação, pode ser traduzida no objetivo geral de estudar práticas formativas e pedagógicas colaborativas com recurso ao *elearning*, particularmente nos ensinos básico e secundário. Como objetivos específicos podemos enunciar os seguintes: integrar a aplicação *Teams* nas práticas letivas do Ensino Básico e do Ensino Secundário; promover a realização de atividades colaborativas em *blended learning* com recurso à plataforma *Teams*.

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, iremos considerar inquéritos por questionário e por entrevista, de acordo com Freixo (2011), a complementar com grelhas de observação (Reis, 2011). Através destes procedimentos, pretende obter-se indicadores referentes aos formandos, tais como a sua motivação, expectativas, nível de competências, dificuldades e monitorização do equipamento e ferramentas usadas na implementação de cenários de ensino-aprendizagem em *blended learning*.

Os questionários constituem uma das técnicas mais utilizadas na área de estudos em educação; são flexíveis e ao mesmo tempo permitem recolher um número significativo de dados (qualitativos e quantitativos), com poucos ou nenhuns custos associados para as partes envolvidas (Amado, 2013). Na perspetiva de Appolinário (2006), o questionário assume-se como um documento que integra uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito. Neste campo de ação, e de acordo com a revisão da literatura efetuada, os questionários devem ter perguntas diretas obrigatórias, construídas com uma linguagem simples, cujo tratamento possa conduzir a um acompanhamento do progresso da implementação do projeto. Por outro lado, também devem conter perguntas facultativas, que possam permitir o aprofundamento da resposta, ou o registo de comentários/sugestões.

Ainda segundo Amado (2013), as entrevistas têm como objetivo obter dados passíveis de serem comparados, havendo flexibilidade na ordem e forma de inquirição. Cada entrevista tem a sua própria adaptação, mediante quem é entrevistado, e pretende-se que sejam usadas para averiguação de dinâmicas, dificuldades e acompanhamento das várias etapas do projeto.

Pretendemos, ainda, recorrer a grelhas de observação ao longo da realização das diferentes atividades de formação, nomeadamente através da análise de ferramentas incorporadas na própria plataforma *Teams*. As grelhas de observação irão permitir obter indicadores de participação, desenvolvimento de tarefas, e empenho; irão permitir igualmente monitorizar alterações durante o processo e detetar eventuais sinais de dificuldades no decurso do mesmo.

Tendo por base a contextualização metodológica exposta, e antes de avançarmos para as conclusões, importa ainda mencionar que pretendemos também implementar um gráfico de Gantt, por ser uma ferramenta que permite um controlo dinâmico de projetos,

e com o intuito de regular as tarefas, os recursos e os prazos associados a cada fase do projeto (Lima et al., 2019).

Conclusões

A concluir, e apesar de o projeto se encontrar num estágio inicial, acreditamos na importância e necessidade do mesmo, o que já se encontra patente seja por motivos determinados pela situação pandémica instável e pela disponibilização do acesso à Plataforma *Teams* na região dos Açores, seja ainda pelo seu enquadramento, a nível macro, nos planos de transição digital e no potencial aproveitamento de esforços e investimentos que se antecipa.

Acreditamos igualmente que temos o dever de agir de forma voluntária, em nome do bem comum, tanto mais que se trata de uma situação de crise, o que faz emergir, na investigação, um forte pendor solidário e pedagógico, ancorado numa base de empreendedorismo social. De facto, trata-se de um estudo que se inscreve num trabalho de projeto, o qual pretende dar resposta a necessidades prementes e pertinentes, a partir de uma consciência da realidade no terreno, por um lado, e, por outro, consubstanciado na constatação de que a mudança faz sentido, porquanto se torna inevitável numa escola que conta, no presente ano letivo de 2020-2021, e até este momento, à data de redação deste texto (5 julho de 2021), com quatro períodos distintos de encerramento e subsequente implementação do seu plano de E@D. Importa destacar que ao fornecer aos professores ferramentas para formar alunos capazes de dar resposta aos desafios sociais, se atua, portanto, em estreita consonância com a responsabilidade social da investigação em educação.

Esperamos, assim, e com o nosso estudo, prestar a nossa contribuição para a modernização de um sistema de ensino, pretendendo, em última instância, nele estruturar conhecimentos e competências adquiridas num formato emergencial, concretizando uma qualificação de professores baseada em conceitos científicos e pedagógicos determinados como desejáveis e eficazes, e recusando, deste modo, as falácias de que o período vivenciado é transitório, e, por isso, será revertido, ou ainda que a modernização e resolução de problemas pedagógicos desafiantes, como os que fomos e estamos forçados a ultrapassar, se atinge com o simples apetrecho de equipamentos informáticos.

Referências

- Affouneh, S.; Salha, S. & Khlaif, Z. (2020). Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137.
- Amado, J. (. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Campos, F. C. & Pereira, R. (2020, set./dez.). Formação de professores nas ilhas portuguesas Madeira e Açores: estratégias para o ensino remoto em tempos da COVID-19. *Dialogia*, São Paulo, 36, p. 396-410. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18823>
- Cardoso, T. & Bastos, G. (2021) COVID-19 and the urge for digital environments transition in education: reflecting on the portuguese experience. A. Sofos (Coord.). *From the 20th to the 21st century in 15 days: the sudden transition of educational practices to digital environments*. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 0, 106-112. Rhodes: University of the Aegean. <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3218>
- Cardoso, T. & Pestana, F. (2021). O Papel do Eixo Estudante/Conhecimento no Triângulo Pedagógico em Contexto de Blended (e)Learning. In P. Cavalcanti (Org.), *Educação: Teorias, Metodos e Perspectivas* [cap. 16]. https://doi.org/10.37572/EdArt_180421316
- Cardoso, T., Pestana, F. & Brás, S. (2018). A rede como interface educativa: uma reflexão em torno de conceitos fundamentais. *Educação*, 6(3), 41-52. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n3p41-52>
- Cardoso, T.; Pestana, F. & Pina, J. (2019) Assessing a b-learning teaching approach and students' learning preferences in higher education. *EDULEARN19 Proceedings*, 10007- 10012. <https://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.2502>
- Castells, M. (2020). *O digital é o novo normal*. Consultado em 9 de abril de 2021, em <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>
- Durão, A. & Barroso, A. (2020). Desafios do ensino Remoto de Emergência: da Prática à Teoria. *Revista Interações*, 16(55), 28-40. <https://doi.org/10.25755/int.20999>
- Freixo, M. (2011). Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas. *Instituto Piaget*, 3ª. Edição, Lisboa.
- Guerra, I. (2010). Fundamentos e Processos de uma sociologia da acção. Lisboa: Principia.
- INCoDe.2030. *Iniciativa Nacional Competências Digitais □ Portugal INCoDe.2030 2017*. Consultado em 9 de abril de 2021, em https://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/portugal_incode_pt_versapso_digital.pdf

- Le Goff, J. (2001). *As raízes medievais da Europa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Aveiro: UA Editora.
- Mattar, J.; Loureiro, A. & Rodrigues, E. (2020). Editorial. *Revista Interações*, 16(55), 1-5.
- Pestana, F. (2015). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Práticas Formativas e Pedagógicas no Ensino Básico Português*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação.
- Santos de Lima, F., de Oliveira Ormond, E., & F. Costa, Y. (2019). A ferramenta gráfico de Gantt no acompanhamento de projetos. *Simpósio*, (7). Recuperado de <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/1202>
- Seabra, F.; Aires, L. & Teixeira, A. (2020). Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. *Dialogia*, 36, pp. 316-334. DOI: 10.5585/dialogia.n36.18545.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais*. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora.
- Tucker, C., Wycoff, T., & Green, J. (2016). *Blended Learning in Action: A Practical Guide Toward Sustainable Change*. Thousand Oaks: SAGE Publications Company.

SER AUTO E CORREGULADO NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS ESTUDANTES DE PROGRAMAÇÃO PARA SUPERAR DESAFIOS

Maria Castelhana

Universidade de Coimbra
mfmcastelhano@gmail.com

Daniela Pedrosa

Universidade de Aveiro
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
dpedrosa@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0001-9536-4234>

José Cravino

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
jcravino@utad.pt
<https://orcid.org/0000-0002-5376-6128>

Leonel Morgado

Universidade Aberta
INESC TEC
Leonel.Morgado@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5517-644X>

Resumo

O trabalho desenvolvido tem como objetivos identificar e compreender que estratégias de autorregulação e correção das aprendizagens foram adotadas pelos estudantes de programação de computadores

no ensino a distância na transição entre iniciantes e proficientes. Este estudo decorreu na Unidade Curricular “Laboratório de Desenvolvimento de Software” (LDS) do 2.º semestre do 2.º ano da Licenciatura de Engenharia Informática da Universidade Aberta, com alunos heterogéneos em idade, residência, habilitações académicas e profissão. Adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa por análise de conteúdo (Amado, 2014) de reflexões quinzenais solicitadas aos estudantes, sobre o processo de aprendizagem. A construção das matrizes de análise de conteúdo baseou-se no modelo teórico de Zimmerman (2013).

Os resultados apontam para uma maior incidência na adoção de estratégias de autorregulação de aprendizagem de organização e planeamento. As menos frequentes foram a procura de ajuda e a consciência das dificuldades. Nas de correção de aprendizagem, as mais evidenciadas foram as de gestão do trabalho em equipa e planeamento. As menos evidentes foram a consciência das dificuldades e a procura de ajuda.

Palavras-chave: Autorregulação das Aprendizagens; Correção das aprendizagens; Ensino Superior; E-learning

Introdução

O estudo desenvolvido visa identificar e compreender que estratégias de autorregulação e correção das aprendizagens foram adotadas pelos estudantes de programação de computadores no ensino a distância na transição entre iniciantes e proficientes, tendo como premissas base as dificuldades na aprendizagem da programação informática (Lahtinen et al., 2005), especialmente, na transição do nível inicial para o intermédio, em contexto de ensino a distância o que remete para a necessidade de um maior grau de autonomia e de método no processo de ensino-aprendizagem. Revela-se, assim, a necessidade do estudante fomentar, ajustar e regular estratégias de autorregulação e de correção das aprendizagens no sentido de atingir os objetivos delineados (Cravino et al., 2020; Pedrosa et al., 2020).

Contextualização teórica

O Ensino Superior é fundamental na formação de futuros profissionais contribuindo para um desenvolvimento económico, social e digital sustentável (Silva et al., 2019). Porém, a aprendizagem é

um sistema que envolve um conjunto de mecanismos e processos reguladores. Estes processos abarcam a esquematização mental, o pensamento crítico, a avaliação, a aquisição de conceitos, a compreensão e o raciocínio, pendendo resultar num processo complexo e não linear (Abadi & Rehfeldt, 2016).

No ensino da programação informática verifica-se uma dificuldade acrescida, especialmente na transição do nível inicial para o avançado, apesar de se verificar uma elevada necessidade de profissionais qualificados (Pedrosa et al., 2020). Levando à ocorrência de uma elevada taxa de insucesso académico. As dificuldades no decurso da aprendizagem podem ser descritas pela natureza dos conceitos, das matérias e da necessidade do aluno desenvolver uma correta compreensão dos conceitos abstratos (Lahtinen et al., 2005). Uma fase particularmente complexa é a transição entre a programação inicial e a programação proficiente, quando técnicas individuais de pequena escala têm de dar lugar a princípios de engenharia e abordagens adequadas a projetos de equipa, em grande escala. A transição entre duas áreas de conhecimento distintas nos documentos conjuntos das instituições internacionais que regem a área, os Currículos de Ciências da Computação da Association for Computing Machinery (ACM) e IEEE (Association for Computing Machinery, 2013).

No contexto de aprendizagem do estudo em que a Unidade Curricular se desenvolve, no ensino a distância, as aprendizagens revelam-se mais complexas sendo descritas por uma maior autonomia do estudante (Pedrosa et al., 2020). De forma a obter autossuficiência e autonomia no processo de ensino e de aprendizagem é relevante promover estratégias de autorregulação. Dado que o mesmo é descrito como um meta-processo que resulta de estratégias para regular aspetos metacognitivos, cognitivos, comportamentais e ambientais, para atingir objetivos definidos. Assim, os alunos autorregulados apresentam a capacidade de planear, definir, orientar, relacionar e transformar as atividades de forma a tornar o processo de aprendizagem mais eficaz. Além disso, controlam processos motivacionais e de gestão das dificuldades (Zimmerman, 2013). Por sua vez, no contexto em grupo é importante fomentar a correção das aprendizagens que ocorre quando a regulação é partilhada com outros através da implementação e monitorização de estratégias, compartilhando o progresso e a avaliação (Panadero & Järvelä, 2015).

Contextualização pedagógica

O modelo pedagógico utilizado no percurso de avaliação contínua, da Unidade Curricular (UC) de Programação Informática do 2º semestre do 2º ano da Licenciatura em Engenharia Informática da Universidade Aberta centra-se na abordagem e-SimProgramming, através da qual se propõem uma aprendizagem baseada em projetos, com recurso a ambiente empresarial simulado. Este modelo foi delineado e operacionalizado tendo por base o contexto de *e-learning* em que a mesma se insere, em especial na disponibilização de apoio, nas opções didáticas selecionadas e nos recursos didáticos utilizados. Para tal, foram utilizadas ferramentas em formato online, como por exemplo, o *Google Forms* elemento fundamental de apoio às Reflexões Quinzenais (Cravino et al., 2020; Pedrosa et al., 2020).

De forma a completar com sucesso a Unidade Curricular os estudantes em avaliação contínua contam com dois momentos de avaliação, três momentos de trabalho denominados de *e-folios*, que se encontram subdivididos em 2 tópicos cada, perfazendo um total de 6 tópicos e de um momento de avaliação final o teste escrito denominado de *p-folio*. O percurso dos três momentos de *e-folio* pode ser realizado em trabalho individual ou em equipa, tendo como objetivo o desenvolvimento de um projeto de software. Para os estudantes que selecionam o percurso em equipa espera-se que os mesmos adquiram ferramentas de trabalho em equipa, elemento preponderante na inserção no mercado de trabalho (Cravino et al., 2020).

Metodologia

Adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa, através de análise de conteúdo. A mesma foi desenvolvida partindo de categorias delineadas *a priori* (Amado, 2014), baseadas nas estratégias de autorregulação de Zimmerman (2013) e as de correção, tendo sido definidas como categorias a Organização, o Planeamento, a Gestão de Tempo, as Dificuldades, a Procura de Ajuda, a Motivação, e a Autorreflexão. O conteúdo da análise foi obtido através das reflexões quinzenais elaboradas por cada estudante durante o percurso na Unidade Curricular de Laboratório de desenvolvimento de software da Licenciatura em Engenharia Informática.

As reflexões quinzenais contemplavam um conjunto de três questões: “Que atividades fiz durante estas duas semanas?”; “Consegui realizá-las?”; “Houve motivos que impediram a realização das atividades? Se sim, quais foram?”; “O que pretendo fazer nas próximas semanas?” As mesmas foram aplicadas em 6 momentos distintos um por cada tópico da UC. Assim, para cada um dos tópicos desenvolvidos foi implementada uma reflexão quinzenal constituindo os 6 momentos distintos (Cravino et al., 2020; Quintas-Mendes et al., 2018).

Aplicou-se, assim, uma abordagem qualitativa de atribuição de significado aos dados fornecidos pelos estudantes. O público-alvo participante no estudo caracteriza-se por ser heterogéneo na idade (24-55 anos), residência (variando entre Portugal e outros países) e habilitações académicas, geralmente trabalhadores-estudantes (Cravino et al., 2020; Pedrosa et al., 2020).

Apresentação e Discussão dos Resultados

Em virtude do que foi mencionado, foi analisado o conteúdo de 6 reflexões quinzenais (RQ), preenchidas pelos estudantes de uma Unidade Curricular de programação informática, através da resposta às questões referidas na secção anterior.

As respostas foram analisadas tendo por base as estratégias de autorregulação de Zimmerman (2013), de forma a identificar e compreender que estratégias de autorregulação e corregulação das aprendizagens foram adotadas pelos estudantes de programação de computadores no ensino a distância na transição entre iniciantes e proficientes.

O estudo em causa desenvolveu-se com um número variável de participantes. Porém, é de destacar que 33 estudantes dos 50 estudantes inscritos na Unidade Curricular no formato de avaliação contínua aceitaram participar no estudo. No ano letivo de 2018/2019 dos 33 alunos que escolheram a avaliação contínua 25 escolheram o percurso individual e 8 escolheram o percurso em equipa (Pedrosa et al., 2020).

Ao longo das reflexões quinzenais é evidente uma tendência de decréscimo ao longo das mesmas verificando-se uma adesão inicial de 22 estudantes (RQ1) que passou para 10 estudantes, descrevendo um decréscimo de cerca de 55%. Apenas se verificou uma ligeira subida da terceira reflexão quinzenal (RQ3, entregue por 12 estudantes) para a quarta reflexão quinzenal [RQ4, entregue por 14 estudantes] (Cravino et al., 2020).

Nas Figuras abaixo, é possível verificar a evolução da entrega das reflexões quinzenais, bem como as estratégias mais evidenciadas em cada reflexão quinzenal. Além disso, é possível ainda elaborar uma comparação entre a adoção das estratégias de autorregulação e correção das aprendizagens, estando estas descritas por reflexão quinzenal.

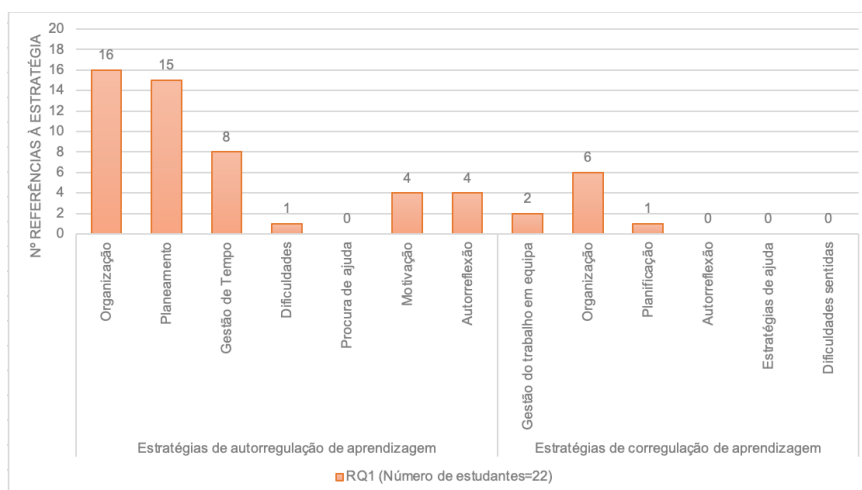


Figura 1. Estratégias de autorregulação e correção das aprendizagens referenciadas pelos estudantes na reflexão quinzenal 1 (RQ1).

Ao observar a Figura 1, relativa à reflexão quinzenal 1 (RQ1), é possível verificar que as estratégias de aprendizagem mais verificadas são as de autorregulação de aprendizagem, centrando-se essencialmente nas estratégias de “Organização” em que o valor de referências se centra nas 16 e de “Planeamento” em que as referências correspondem a 15. A estratégia menos evidenciada é a “Procura de Ajuda” com 0 menções. Quanto às estratégias de correção estas não representam valores de menção menos expressivos, sendo que a estratégia de “Organização” se revela também a mais mencionada com 6 referências. As estratégias menos evidenciadas representam também 0 referências e correspondem às “Autorreflexão”, “Estratégias de Ajuda” e “Dificuldades Sentidas”.

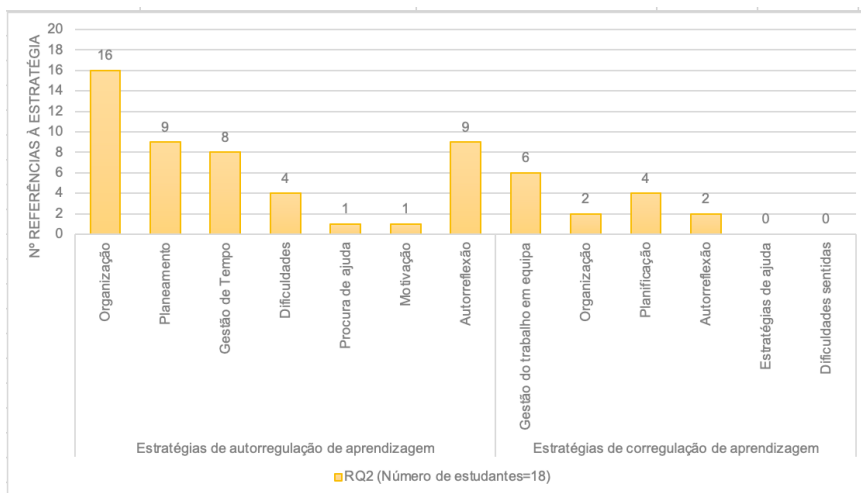


Figura 2. Estratégias de autorregulação e correção das aprendizagens referenciadas pelos estudantes na reflexão quinzenal 2 (RQ2).

À semelhança do observado na RQ1, também na RQ2 as estratégias mais evidentes são as de autorregulação das aprendizagens, tal como é possível verificar na figura 2, mantendo-se o mesmo padrão acima apresentando em que as mais visíveis são as de “Organização” e de “Planeamento”. Porém, é observável uma alteração com o aumento da estratégia da estratégia da “Autorreflexão” que equiparou o seu valor com a de “Planeamento”. No que confere às estratégias de correção de aprendizagem verifica-se uma maior menção às mesmas em especial nas de “Gestão do trabalho em equipa” e de “Planificação”.

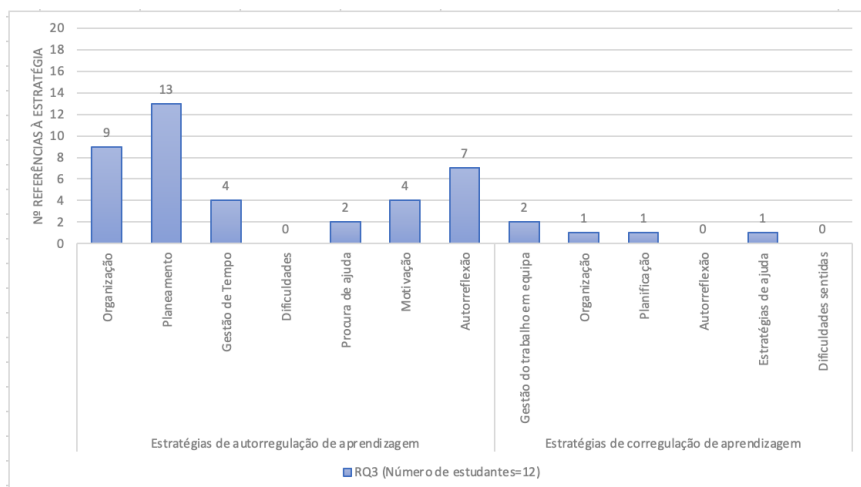


Figura 3: Estratégias de autorregulação e correção das aprendizagens referenciadas pelos estudantes na reflexão quinzenal 3 (RQ3).

Na figura 3 verifica-se uma manutenção das tendências descritas, anteriormente, destacando-se a diminuição das referências às estratégias de correção das aprendizagens.

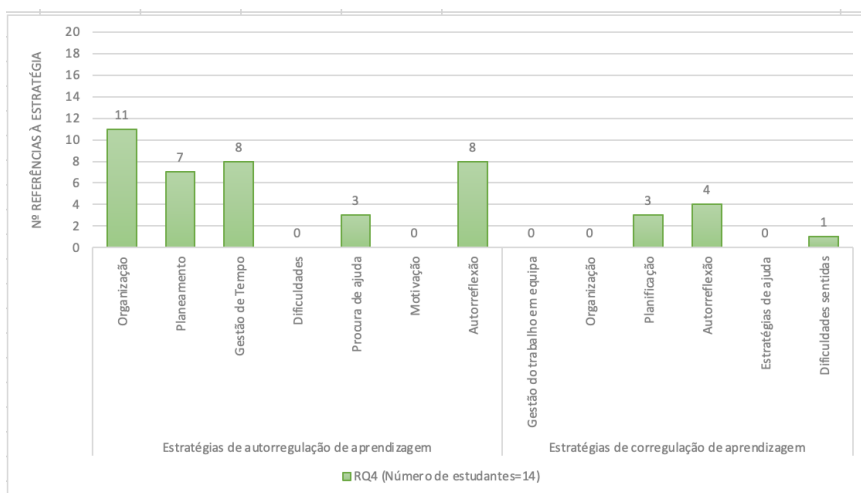


Figura 4: Estratégias de autorregulação e correção das aprendizagens referenciadas pelos estudantes na reflexão quinzenal 4 (RQ4).

Na RQ4 permaneceu a maior referência às estratégias de autorregulação das aprendizagens, sendo que a “Organização” se manteve

a mais evidente. Porém, a “Gestão de Tempo” e a “Autorreflexão” superaram as referências das estratégias de “Planeamento” neste período. No que confere às estratégias de correção apesar de se manterem as menos utilizadas neste período apresentam uma maior recetividade em relação às referenciadas na RQ3.

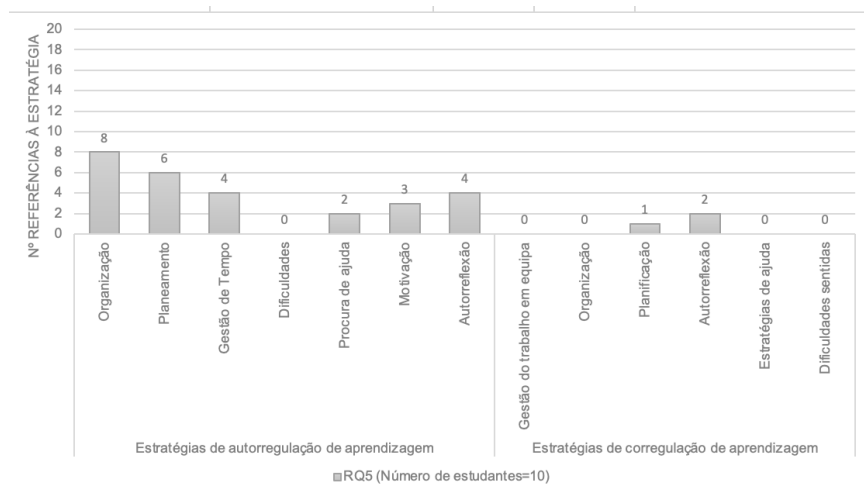


Figura 5: Estratégias de autorregulação e correção das aprendizagens referenciadas pelos estudantes na reflexão quinzenal 5 (RQ5).

No que confere à RQ5, verifica-se uma manutenção da tendência da maior referência às estratégias de autorregulação em comparação com as estratégias de correção das aprendizagens. Verifica-se, ainda, uma distribuição mais equitativa das estratégias de autorregulação mencionadas, e por contrapartida uma menor incidência de estratégias de correção das aprendizagens.

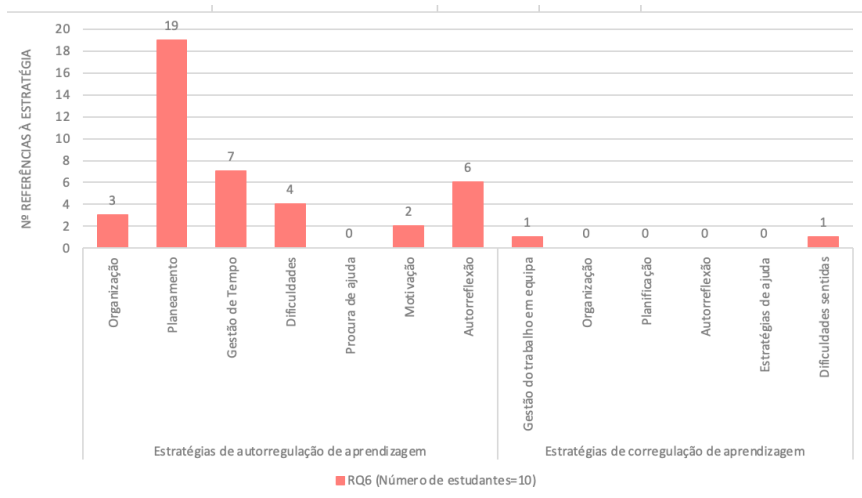


Figura 6: Estratégias de autorregulação e correção da aprendizagem referenciadas pelos estudantes na reflexão quinzenal 6 (RQ6).

Na RQ6, é perceptível uma elevada referência à estratégia de “Planeamento” com cerca de 46% das referências às estratégias de autorregulação das aprendizagens, com 19 referências. Por oposição as estratégias de correção apenas contaram com 2 referências.

Em suma, ao analisar os dados obtidos através da análise de conteúdo é visível que as estratégias de autorregulação das aprendizagens foram mais enunciadas pelos estudantes do que as de correção das aprendizagens, o que poderá ser descrito pela baixa adoção do percurso em grupo, correspondendo a apenas dois grupos de 8 alunos.

É perceptível que as estratégias de autorregulação das aprendizagens mais evidenciadas são “Organização” e “Planeamento”, sendo que o valor é variável consoante a reflexão quinzenal: nas duas primeiras reflexões a estratégia de organização contou com um valor de 16 estudantes enquanto que o planeamento obteve 15 e 9 respetivamente. Porém, na RQ6 as estratégias de planeamento (RQ6 = 19) obtêm um número bastante superior às de organização (RQ6 = 3).

Quanto às estratégias de autorregulação menos evidentes foram “Procura de Ajuda” e “Consciência das Dificuldades”, descrevendo picos de variação entre reflexões tal como descrito no exemplo anterior.

No que diz respeito às estratégias de correção das aprendizagens, verifica-se uma adesão menos significativa o que poderá

refletir um comportamento mais individualizado dos estudantes, podendo por hipótese ser pelo facto dos mesmos se encontrarem no modelo de ensino a distância, bem como da sua heterogeneidade de idades, profissão e localização geográfica o que pode dificultar os momentos de contacto de trabalho em equipa. Face a esta problemática, verifica-se a quase ausência de estratégias de ajuda e da consciência das dificuldades. Porém, é visível que as estratégias com maior incidência são as de gestão do trabalho em equipa e planeamento, o que pressupõe que - apesar de pouco representativo - o trabalho em grupo foi um elemento presente na Unidade Curricular.

Assim, verifica-se a existência de um percurso marcadamente individual, o que poderá ser descrito pelo facto da Unidade Curricular se desenvolver a distância sem contar no seu planeamento pedagógico com estratégias que estejam a ser eficazes para promover a atividade de correção das aprendizagens.

Conclusões

Tendo em vista os aspetos observados, o estudo desenvolvido permitiu a identificação das estratégias de autorregulação e correção das aprendizagens mais utilizadas pelos estudantes no percurso da Unidade Curricular.

As reflexões quinzenais manifestaram-se elementos preponderantes na verificação das mesmas. Porém, é de destacar que se evidencia uma baixa adoção de estratégias de ajuda e consciência das dificuldades tanto na autorregulação como na correção das aprendizagens. Demonstra-se assim, um predomínio dos percursos individuais, o que poderá advir do facto dos estudantes se encontrarem em ensino a distância, numa unidade curricular cujo planeamento pedagógico não contou com estratégias eficazes na promoção de percursos em equipa, apenas os admitia. Quanto às estratégias de autorregulação das aprendizagens mais destacadas relacionam-se com a organização e planeamento o que poderá ser destacado pelo cariz das questões enunciadas que remetem para os objetivos atingidos, o cumprimento das atividades e as futuras atividades.

Como investigações futuras pretende-se identificar e compreender o impacto do fomento e utilização das estratégias menos evidenciadas no processo de aprendizagem.

Referências

- Abadi A., & Rehfeldt, H. (2016). Autonomia para aprendizagem: Uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância. *Praxis Educativa*, 11, 310–331. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0001>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação (2a)*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Association for Computing Machinery (ACM) and IEEE Computer Society. (2013). *Computer Science Curricula 2013: Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science*. Association for Computing Machinery.
- Cravino, J. P., Pedrosa, D., Morgado, L., Castelhana, M., & Curado, E. (2020). Cravino, J. P., Pedrosa, D., Morgado, L., Castelhana, M., & Curado, E. (2020). Uma proposta para apoiar a autorreflexão das aprendizagens em contexto on-line. In J.A. Moreira, V. Gonçalves, A. García-Valcárcel, & P. Gutiez Cuevas (Eds.) *ieTIC2020: livro de Atas* (pp. 288-301). Universidade Aberta. ISBN 978-972-745-270-5. <http://hdl.handle.net/10198/19663>
- Lahtinen, E., Ala-Mutka, K., & Järvinen, H. M. (2005). A study of the difficulties of novice programmers. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(3), 14-18. <http://dx.doi.org/10.1145/1151954.1067453>
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*. DOI: 10.1027/1016-9040/a000226
- Pedrosa, D., Morgado, L., Cravino, J., Fontes, M. M., Castelhana, M., Machado, C., & Curado, E. (2020). Challenges Implementing the SimProgramming Approach in Online Software Engineering Education for Promoting Self and Co-regulation of Learning. In *2020 6th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN)* (pp. 236-242). IEEE. Doi: 10.23919/iLRN47897.2020.9155183
- Quintas-Mendes, A., Bastos, G., Amante, L., Aires, L., Cardoso, T. (2018). *Modelo Pedagógico Virtual. Cenários de Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Silva, S., Ruão, T & Gonçalves, G. (2019). A Responsabilidade Social nas Universidades: Ensino, Investigação e Extensão. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, 23(2), 2-18. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/8980/1/41472-202877-1-PB.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2013) From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147, DOI: 10.1080/00461520.2013.794676

MOBILE LEARNING NA UNIVERSIDADE ABERTA: META-ANÁLISE DE PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE 2011 E 2019

Mario Ferreira Marques

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
1801190@estudante.uab.pt

Teresa Cardoso

Universidade Aberta
LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
Teresa.Cardoso@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Resumo

A adoção de dispositivos móveis para conectividade, interação e comunicação vem crescendo de forma acentuada em todas as regiões do globo. A literatura acadêmica, na esteira desse crescimento, vem demonstrando a aceitação, os sucessos, as armadilhas e os prováveis problemas oriundos da intensificação da utilização do *mobile learning*. A literatura disponível sobre o tema reflete o foco e o interesse de autores ou instituições, cabendo a questão se existe uma ou mais escolas que tenham surgido como possíveis caminhos para investigar o ensino e aprendizagem em ambiente de *mobile learning*.

Para o efeito, e tomando como ponto de partida esse questionamento, emerge o presente estudo exploratório, em curso, interpretativo-descritivo, de natureza mista, conciliando abordagens quantitativa e qualitativa, no âmbito do Mestrado em Pedagogia do eLearning da Universidade Aberta e do LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning, tendo por base metodológica uma abordagem meta-analítica, em particular de índole multimodal ou híbrida. Mais especificamente, considera-se o MAECC®, Me-

ta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico®, sustentado pela análise documental e a análise de conteúdo, enquanto instrumento analítico-metodológico.

Os estudos de meta-análise vêm-se constituindo num método largamente aceito pela comunidade académica e sua utilização vem gerando resultados de consolidação de conhecimento em diversos campos das ciências. O interesse em propor a realização deste trabalho se prende exatamente a essa busca de consolidação de conhecimento já existente. Assim sendo, foi tomada a decisão de estabelecer critérios para recorte na amostra de publicações, circunscrita ao Repositório Aberto, repositório institucional da Universidade Aberta (Portugal). Esse recorte, além de propiciar condições práticas para a realização da meta-análise, atende à premissa de colaborar na construção de consolidação de conhecimento já en-cetada, propósito último que nos anima e que antecipamos como resultado do nosso estudo.

Palavras-chave: *Mobile Learning*; Repositório Aberto; Produção Acadêmica e Científica, MAECC®.

Introdução

O *M-learning* está proporcionando a educadores e estudantes a oportunidade de aprender de maneiras consideradas impossíveis até então (Shuck, Kearney & Burden, 2016), sendo que o desenvolvimento e a aplicação de “Mobile Pedagogical Frameworks”, de acordo com os autores, suportados por inovações tecnológicas disruptivas, têm possibilidade de conduzir a modelos de ensino e aprendizagem mais consistentes e respondentes aos desafios do século XXI.

Por outro lado, a tecnologia de análise de “big data”, assim como o desenvolvimento de competências humanas para lidar com e tirar proveito dos sistemas de inteligência artificial têm contribuído para que a aprendizagem artificial de máquinas possa dar suporte ao tratamento personalizado a necessidades de aprendizagem individual, sem perder de vista a automação decorrente de uso padronizado desses dados (Miftachul *et al*, 2018).

Neste campo de ação, estudos desenvolvidos por Shin & Kang (2015), utilizando o *Technology Acceptance Model* (TAM), indicam que os estudantes vêm demonstrando crescente aceitação do *m-learning* devido, por exemplo, à satisfação e realizações de aprendizagem alcançadas. Da mesma forma, é evidente a aceitação de jogos digitais como componentes de adoção de *mobile learning* (Cardoso, 2012).

Assim, aos papéis de educador, professor ou mentor, o *m-learning* vem sinalizando a importância dos “influencers” nas redes sociais como catalisadores em processos de aprendizagem (Shen, Kuo & Ly, 2017). Tal como na educação e aprendizagem tradicional e presencial, também é possível investigar a importância dos estilos de aprendizagem de Kolb na aprendizagem suportada por dispositivos móveis (Chen, 2015). Neste sentido, é possível identificar a quantidade crescente de artigos publicados sobre *m-learning*, bem como a diversidade de temas e enfoques desses artigos. A partir desta constatação, identificamos a necessidade de realizar meta-análise crítica à produção científica publicada na base de dados de uma instituição reconhecida por sua contribuição à pesquisa e prática de *elearning*. Nosso intuito é contribuir para identificar congruências ou “effect sizes” nos artigos selecionados, por um lado, e, por outro, identificar lacunas ou oportunidades para futuras investigações.

Enfatizando as razões da escolha do tema, temos a referir que a adoção de dispositivos móveis para conectividade, interação e comunicação vem crescendo de forma acentuada em todas as regiões do globo, sendo que a literatura acadêmica, na esteira desse crescimento, tem vindo a demonstrar a aceitação, os sucessos, as armadilhas e os prováveis problemas oriundos da intensificação da utilização do *mobile learning*. Neste campo ação, é enorme a possibilidade que o *m-learning* oferece para o acesso e a disseminação de conhecimento, assim como para a construção de aprendizagem. Como antes referido, o interesse pelo tema está espalhado pelas diversas regiões do globo, havendo publicações em diferentes idiomas, dentre os quais se destaca o inglês, sendo que os artigos publicados refletem o foco e o interesse dos autores ou instituições. Cabe, então, e conforme antes aludido, a questão sobre se existe uma ou mais escolas de autores que tenham surgido como possíveis caminhos para investigar o ensino e a aprendizagem em ambiente de *mobile learning*.

Deste modo, importa salientar que, para atender a essa finalidade, a revisão sistemática de literatura tem-se demonstrado uma abordagem consistente e produtiva para identificar tendências, *effect sizes* de achados ou conclusões de artigos acadêmicos, assim como para identificar incongruências ou inconsistências entre essas mesmas conclusões e achados. Neste âmbito, a meta-análise vem-se constituindo num método largamente aceito pela comunidade acadêmica e sua utilização vem gerando resultados de consolidação de conhecimento em diversos campos das ciências. Assim, o interesse em

propor a realização deste trabalho, tendo por base uma abordagem meta-analítica, se prende exatamente a essa busca de consolidação de conhecimento já existente.

Seria impossível, no tempo disponível e no âmbito de um curso de mestrado, realizar uma meta-análise abrangendo a multiplicidade de artigos publicados nos diferentes periódicos científicos (jornais e revistas), nos diversos repositórios institucionais e nos diferentes idiomas de publicação original. Assim sendo, foi tomada a decisão de estabelecer critérios para recorte na amostra de artigos publicados. Esse recorte, além de propiciar condições práticas para a realização da meta-análise, atende à premissa de colaborar na construção da consolidação de conhecimento já em curso e realizada por professores e colegas da Universidade Aberta (UAb).

Concluímos este ponto identificando a estrutura do presente artigo; assim, após uma pequena reflexão na Contextualização Teórica, abordaremos, na Metodologia, a contextualização metodológica que identificamos para o projeto de investigação, a saber, num primeiro momento, quer a problemática, quer os objetivos respetivos, para, posteriormente, fazermos o enquadramento da metodologia assumida, ou seja, a meta-análise alicerçada no modelo MAECC®, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico® (Cardoso, 2007).

Contextualização Teórica

Os referenciais teóricos que enquadram a investigação proposta estão segmentados em Pesquisa sobre *mobile learning* e em Definição de *mobile learning*.

São três os eixos principais que motivaram o desenho de investigação exploratória, qualiquantitativa com foco no *mobile learning*: (i) a importância recente do *mobile learning* nos contextos de ensino e aprendizagem, (ii) a utilização de revisões sistemáticas de literatura, em especial a meta-análise, como método de construção de conhecimento, e (iii) a disponibilidade crescente de artigos publicados em fontes abertas ou exclusivas sobre *mobile learning*.

Recordamos que trabalhos já realizados por investigadores em todas as regiões do globo vêm demonstrando a necessidade de consolidação do conhecimento acumulado sobre *mobile learning*. Constatou-se que tem havido um interesse crescente na investigação sobre propósito, abrangência e extensão de *mobile learning* em educação

(Crompton, Burke & Gregory, 2017). De fato, “[e]sses desenvolvimentos tem incitado educadores e investigadores a rever suas posições frente às possibilidades de aplicação de dispositivos móveis na promoção de ensino e aprendizagem” (Kukulska-Hulme & Traxler, 2007, p. 53).

Além disso, a utilização do método e de ferramentas de meta-análise vem crescendo nos últimos anos, o que demonstra o reconhecimento da comunidade científica sobre as possibilidades desse método, mesmo considerando a diversidade de procedimentos disponíveis já utilizados. A literatura sobre meta-análise abrange desde métodos para mapeamento de conteúdo e conhecimento científico (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2013), passa por guias práticos para desenvolver e escrever uma dissertação sobre revisão sistemática de literatura (Randolph, 2009), inclui orientações específicas para realizar interpretação crítica dos resultados estatísticos (Santos & Cunha, 2013), modelos para utilizar modelagem linear hierárquica em meta-análise (Denson & Seltzer, 2011), revisão sistemática sobre como determinar fatores críticos de sucesso em *mobile learning* (Alrasheedi & Capretz, 2015), propósitos e categorias diversificadas que demonstram a riqueza e heterogeneidade de pesquisa sobre ambientes de aprendizagem imersivos ou com utilização de dispositivos móveis (Mbarek & Gharbi, 2013; Cheung & Hew, 2009; Coursaris & Kim, 2011; Kearney & Burden, 2017), até modelos com critérios detalhados para avaliar criticamente revisões sistemáticas e meta-análises (Berwanger *et al.*, 2007).

Paralelamente, revisões sistemáticas de literatura, incluindo meta-análises, vêm demonstrando o crescente interesse da comunidade acadêmica por investigações a partir de resultados primários para consolidação de conhecimento (Wu *et al.*, 2012). Por fim, publicações relatando investigações originais sobre *mobile learning*, a partir de dados primários, estão disponíveis em repositórios abertos e nas principais fontes de recursos internacionais. Na verdade, basta um simples clique em motores de busca na internet e como resultado surge uma enorme quantidade de publicações sobre *mobile*. Tal se deve ao fato de, sobretudo nesta última década, termos vindo a assistir ao rápido crescimento da oferta de dispositivos móveis, os quais a sociedade humana vem incorporando em seu uso diário e rotineiro. A educação e aprendizagem constituem atividades essenciais ao ser humano e, portanto, métodos, técnicas, processos e ferramentas de ensinar/aprender vêm sendo impactados por esse vertiginoso desenvolvimento tecnológico.

Prosseguindo, damos agora conta de algumas aceções associadas ao conceito de *mobile learning*. Assim, muitas são as definições de *mobile*

learning, umas mais, outras menos, abrangentes ou precisas; no entanto, a maioria é consensual quanto à utilização de dispositivos móveis para que a aprendizagem se concretize. Segundo Alrasheed & Capretz (2015), “a característica única do mobile learning que o torna uma nova plataforma educacional é a mobilidade”, sendo o conceito de mobilidade embasado em flexibilidade de tempo, lugar, velocidade e espaço. Por sua vez, Ally & Blazquez (2014) afirmam que *mobile learning* “é o processo de usar um dispositivo móvel para aceder e utilizar materiais de ensino e aprendizagem e para comunicar com colegas, instrutores ou instituição de ensino”. Já Kukulska-Hume (2012) definiu *mobile learning* como “aprendizagem sem limites em termos de local ou tempo”.

No contexto do presente estudo, assumimos a definição de Crompton (2013), que entende o *mobile learning* como a aprendizagem através de múltiplos contextos, interações de conteúdo e interações sociais, utilizando dispositivos pessoais eletrônicos, sendo que tais dispositivos devem ser móveis, portáteis e ter um botão *on/off* com prontidão imediata.

No próximo ponto, e como antes explicitado, abordamos a contextualização metodológica da nossa investigação.

Contextualização Metodológica

Relativamente à contextualização metodológica, nesta abordamos os seguintes tópicos: Metodologia; Opções Metodológicas; Técnicas de Recolha e Análise de Dados; Questões de Investigação/Problema; Objetivos da Investigação; Limitações da Investigação; Cronograma da Investigação.

De um modo geral, pode considerar-se que a meta-análise “é uma técnica estatística, a qual combina achados de um conjunto de estudos cujas hipóteses de pesquisa são comuns” (Cooper, 1982). Deste modo, implica a aplicação de técnicas estatísticas para consistir diferentes resultados em pesquisas independentes, complementada por descrições qualitativas das investigações selecionadas, de forma a identificar congruências e *effect sizes* entre os estudos. Na perspetiva de Pinto, Cardoso & Pestana (2019, p. 30), a sistematização do conhecimento, consubstanciado na meta-análise mista ou multimodal, permite conciliar a análise documental na perspetiva qualitativa e quantitativa à análise de conteúdo, “privilegiando as teorias propostas por Van Der Maren (1996), categorizadas de acordo com os seguintes níveis: descrição, compreensão, explicação e formalização do conhe-

cimento, os quais promovem uma apropriação de um saber crítico e reflexivo sobre os temas em questão”.

Importa também destacar que, de acordo com Pestana & Cardoso (2020, p. 250), o termo foi introduzido pela primeira vez por Gene Glass em 1976 e na aceção desse autor, o termo “[m]eta-analysis refers to the analysis of analyses. I use it to refer to the statistical analysis of a large collection of analysis results from individual studies for the purpose of integrating the findings”. Ou seja, como referem Cardoso (2007) e Cooper (1982), estamos em presença de uma técnica estatística que permite, como antes referido, combinar os resultados de estudos realizados de forma independente, sobre uma mesma questão, de modo a sintetizar as suas conclusões, extrair conclusões mais fiáveis ou mesmo novas conclusões (Cardoso, 2007). Para a autora, esta metodologia tem, à semelhança das outras, potencialidades e fragilidades; as fragilidades, contudo, podem ser ultrapassadas. Entre as potencialidades, considera o fato de a meta-análise surgir como “resposta credível e promissora para a convergência da informação de um ou de múltiplos estudos empíricos” (p. 24).

A presente proposta de dissertação pretende seguir o método caracterizado como estudo exploratório. Constituir-se-á numa revisão de literatura e sistematização de conhecimento, na linha de Cardoso, Alarcão & Celorico (2010), assumindo, por um lado, um caráter qualitativo, no mapeamento de conteúdo e na identificação e análise de categorias (Aires, 2011), e, por outro, um caráter quantitativo, na medida em que procurará identificar congruências ou incongruências entre os artigos analisados através da aplicação de técnicas quantitativas, nomeadamente as relacionadas ao método de meta-análise (Denson & Seltzer, 2011).

A escolha deste enquadramento metodológico se deve a que ele persegue quatro padrões de fidedignidade:

1. credibilidade dos resultados encontrados;
2. transferibilidade dos resultados para outros contextos;
3. confiabilidade dos resultados, por ser passível de replicação;
4. validade dos resultados encontrados por serem suportados por fatos e com baixa exposição a vieses dos investigadores.

A recolha de dados se dará no repositório institucional da Universidade Aberta, a partir dos descritores *mobile learning*, *m-learning* e *mlearning*. O intervalo temporal de busca será compreendido entre janeiro 2011 e dezembro de 2018. A seguir serão selecionados os artigos escritos em idioma português, inglês ou espanhol.

Porém, não serão considerados estudos classificados como “gray literature” (Krull & Duarte, 2015). Assim, artigos ainda em fase de ajustes para publicação não serão considerados, tal como não serão considerados trabalhos publicados em conferências, simpósios ou congressos, sem a correspondente publicação de artigo acadêmico, para fins de constituição do *corpus* de análise, no âmbito do nosso estudo. Contudo, por se tratar de um repositório ao qual mestres e mestrandos têm acesso para consulta ou publicação, não será exigida revisão entre pares, para que o artigo seja incluído no referido *corpus*.

Os resultados dessa busca serão submetidos a uma análise seletiva (Crompton, 2017), que se poderá traduzir na resposta à seguinte pergunta: o artigo contempla aprendizagem através de ambiente de aprendizagem reconhecido como *mobile learning* na definição assumida? A seguir será aplicado um critério de unicidade, a saber, artigos publicados ou replicados em diferentes fontes serão apenas uma publicação incluída no nosso *corpus*. Em síntese, o *corpus* da presente investigação será constituído por artigos que passarem por esses critérios seletivos.-

Sistematizando, adotando o MAECC®, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico® (Cardoso, 2007), modelo de meta-análise anteriormente mencionado, o presente estudo se propõe fazer uma revisão sistemática da literatura sobre *mobile learning* publicada na UAb e pretende identificar tendências de pesquisa acadêmica entre os investigadores dessa instituição, precisamente no campo do *mobile learning*, abrangendo o período compreendido entre 2011 e 2019.

Com o nosso estudo pretendemos responder às seguintes questões de investigação, tendo em conta o período temporal definido e o repositório institucional selecionado:

- Quais são as questões de investigação expressamente declaradas nos estudos sobre *mobile learning*?
- Quais são as metodologias de investigação utilizadas nos estudos analisados?
- Quais são as categorias de análise constituídas e utilizadas nos estudos analisados?
- Quais são os artigos / autores mais citados nos estudos analisados?

Importa recordar, antes de concluirmos, que as bases de dados e os recursos sobre pesquisa acadêmica em *mobile learning* são extensos e variados em suportes, repositórios, locais geográficos de origem, idiomas e período temporal. Por esse motivo, e atendendo à

natureza do nosso estudo, que resultará numa dissertação de mestrado, circunscrita a cerca de 12 meses, impõe-se fazer um recorte, o qual é, portanto, intencional, para selecionar recursos nessa ampla base de dados, conforme a critérios de tempo, idioma e local de origem das informações da fonte primária (considerando o repositório institucional da UAb, como previamente aludido). Como consequência desse recorte, antecipamos que as conclusões provavelmente irão apresentar viéses de amostragem em relação ao número de artigos aí disponíveis, ou mesmo lacunas de fatores importantes não presentes nos artigos selecionados. As conclusões poderão ser utilizadas como instigadoras ou fornecedoras de pistas para novas pesquisas e estudos futuros.

De acordo com o cronograma que é apresentado na Figura 1, é possível identificar três fases, sendo que a primeira decorre no período de 5 meses, a segunda fase desenvolve-se em cerca de 4-5 meses, e, por fim, a terceira fase, decorre nos últimos 3-4 meses do nosso horizonte ou espectro temporal.

	Dez	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
1ª Fase													
Aprovação da proposta de dissertação pelo Conselho Científico e Orientação													
Recolha de dados • Procedimentos • Fontes de recursos • Redundâncias e Inconsistências													
Definição do corpus • Análise sobreposta (pares) • Validação (Orientação)													
2ª Fase													
Análise dos dados • Leitura flutuante • Categorias – fase 1 • Codificação – fase 1 • Revisão Categorias – fase 2													
Análise de conteúdo • Codificação – fase 2 • Tratamentos dos dados • Análise e interpretação dos resultados • Resposta às questões de investigação													
3ª Fase													
Redação da dissertação													
Entrega													

Figura 1. Cronograma da investigação

Conclusões

Como resultado da nossa investigação espera-se que seja possível identificar um *corpus* de análise que ilustre um recorte intencional num conjunto de recursos nessa ampla base de dados que constitui o Repositório Aberto (<https://repositorioaberto.uab.pt/>), repositório institucional da Universidade Aberta (Portugal), de acordo com os critérios explicitados – temporal, idioma e local de origem das informações da fonte primária. Em suma, espera-se poder contribuir, no domínio específico do mestrado em Pedagogia do eLearning, para tornar mais claro o potencial que a metodologia de *mobile learning* possui, bem ainda como evidenciar a sua presença no terreno, em alinhamento estreito com a responsabilidade social da investigação em educação.

Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ally, M. & Prieto-Blázquez, J. (2014). What is the future of mobile learning in education? Mobile Learning Applications in Higher Education [Special Section]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 11(1), pp. 142-151.
- Alrasheedi, M. & Capretz, F. (2015). Determination of critical success factors affecting mobile learning: a meta-analysis approach. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), pp. 41-51.
- Berwanger, O., Suzumura, A., Buehler, M. & Oliveira, B. (2007). Como avaliar revisões sistemáticas e meta-análises? *Revista Brasileira de Terapia Intensiva*, 19, pp. 475-480.
- Cardoso, T. (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.
- Cardoso, T. (2012). Jogos e mobile learning em Portugal: em que nível estamos? *Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEEd.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J.A. (2013). MAECC: um caminho para mapear investigação. *Indagatio Didactica*, Vol. 5, pp. 280-290.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J.A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Chee, K.; Yahaya, N.; Ibrahim, N. & Hasan, M. (2017). Review of Mobile Learning Trends 2010-2015: A Meta-Analysis. *Educational Technology & Society*, 20(2), pp 113–126. https://www.j-ets.net/ETS/journals/20_2/10.pdf

- Chen, Y. (2015). Linking learning styles and learning on mobile Facebook. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), pp. 94-114.
- Cheng, Y. (2015). Towards an understanding of the factors affecting m-learning acceptance: Roles of technological characteristics and compatibility. *Asia Pacific Management Review*, 20(3), pp. 109-119.
- Cheung, W. & Hew, K. (2009). A Review of Research Methodologies Used in Studies on Mobile Handheld Devices in K-12 and Higher Education Settings. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), pp. 153-183.
- Cooper, H. (1982). Scientific Guidelines for Conducting Integrative Research Reviews. *Review of Educational Research*. 1982, 52(2), pp. 291-302.
- Coursaris, C. (2011). A Meta-Analytical Review of Empirical Mobile Usability Studies. *Journal of Usability Studies*, 6(3), pp. 117-171.
- Crompton, H.; Burke, D. & Gregory, K. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: a systematic review. *Computers & Education*, 110, pp. 51-63.
- Denson, N. & Seltzer, M. (2011). Meta-analysis in Higher Education: an illustrative example using hierarchical linear modeling. *Research in High Education*, (52) pp. 215-244.
- Krull, G. & Duarte, J. (2017). Research Trends in Mobile Learning in Higher Education: a Systematic review of Articles (2011 – 2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), pp. 1-23.
- Kukulska-Hulme, A. & Traxler, J. (2007). Learning Design with Mobile and Wireless Technologies. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.). *Rethinking Pedagogy for the Digital Age* London: Routledge, pp. 180-192.
- Mbarek, R. & El Gharbi, J. (2013). A Meta-Analysis of e-Learning Effectiveness Antecedent. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 3(1), pp. 48-58.
- Huda, M., Maseleno, A., Atmotiyoso, P., Siregar, M., Ahmad, R., Jasmi, K., & Muhamad, N. (2018). Big Data Emerging Technology: Insights into Innovative Environment for Online Learning Resources. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(01), pp. 23-36.
- Pestana, F. & Cardoso, T. (2020). Meta-análise da página lusófona do Programa Wikipédia na Universidade: proposta de sistema metodológico a partir do MAECC®. *Indagatio Didactica*, 12(3), pp. 245-264.
- Pinto, J.; Cardoso, T. & Pestana, F. (2019). Competência Digitais, Qualificação e Empregabilidade: Mapeamento dos documentos em Português com acesso aberto indexados no RCAAP em repositórios portugueses. *Revista de Educação a Distância e Elearning – RE@D*, 2(1), pp. 26-45.
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(3), pp. 1-13.
- Santos, E. & Cunha, M. (2013). Interpretação crítica dos resultados estatísticos de uma meta-análise: estratégias metodológicas. *Millenium*, 44, pp. 85-98.
- Schuck, S., Kearney, M. & Burden, K. (2017) Exploring mobile learning in the Third Space. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), pp 121-137.

- Shen, C.; Kuo, C. & Minh, L. (2017). Analysis of Social Media Influencers and Trends on Online and Mobile Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1), pp. 208-224.
- Shin, W. & Kang, M. (2015). The use of a mobile learning management system at an online university and its effect on learning satisfaction and achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), pp. 110-130.
- Wu, W.; Wu, Y.; Chen, C.; Kao, H. & Lin, C. (2012). Review of trends from mobile learning studies: a meta-analysis. *Computers & Education*, 58, pp. 817-827.
- Zahrani, H. & Laxman, K. (2016). A Critical Meta-Analysis of Mobile Learning Research in Higher Education. *The Journal of Technology Studies*, 42(1), pp. 2-17.

AS DIFICULDADES E A RESPONSABILIDADE SOCIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO BRASIL E DE PORTUGAL NO ENSINO REMOTO (COVID-19)

Rosiméria Maria Braga de Carvalho

Universidade Lusófona de Lisboa

rosedecarvalho522@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0200-7359>

Maria José Broeiro Gonçalves

Universidade Lusófona de Lisboa

broeiro.mj@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9973-5098>

Claudilene Moura Perim

Universidade Lusófona de Lisboa

lena.perim@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4024-3974>

Resumo

A crise instalada como consequência da pandemia do COVID-19 que afetou a população mundial no início de 2020, trouxe inúmeros desafios ao quotidiano das pessoas, afetando a sua vida social e económica, a sua saúde e a sua educação. No âmbito educacional, as limitações à interação social impostas pelo poder político, como parte da estratégia de gestão da crise sanitária vieram evidenciar a emergência de resignificar o saber-fazer atribuído às competências adquiridas na formação docente e às práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física. Este estudo pretende compreender as dificuldades e estratégias vivenciadas por professores e alunos na transição para o ensino e aprendizagem remotos na disciplina de Educação Física. A fundamentação teórica do estudo prioriza as referências

relacionadas com as questões do ensino remoto, adotado como novo modelo educacional sustentado pelas tecnologias digitais, surgindo como uma alternativa por novas formas de aprender e de ensinar neste novo contexto de pandemia. Recorreu-se a um questionário elaborado por cinco professores de Educação Física do Brasil (2) e de Portugal (3), para entender a percepção dos professores de Educação Física e dos seus alunos do ensino médio no Brasil e do ensino secundário em Portugal, relativamente ao uso das metodologias ativas no ensino desta disciplina. Este estudo seguiu uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa). O questionário online foi aplicado no período da pandemia, entre 15 de abril de 2020 e 31 de maio de 2020 e a sua amostra é constituída por 92 professores (52 portugueses e 40 brasileiros). Quanto às metodologias ativas mais abordadas foram o ensino híbrido (32,6%), a combinação de diferentes metodologias ativas (30,4%), e, os jogos (26,1%). O trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física foi mais direcionado para a área dos conhecimentos (parte teórica da disciplina) e para a aptidão física, as ferramentas mais utilizadas foram o e-mail, o whatsapp e o you tube. Quanto aos recursos, os mais utilizados foram os vídeos e power points. Os professores afirmaram ter sido uma experiência desafiadora, cansativa e inovadora. A maioria dos professores responderam que os membros das famílias participaram também nas tarefas propostas aos seus alunos.

Palavras-chave: educação remota; educação física; covid-19; inovação curricular; metodologias ativas

Introdução

No âmbito educacional, a crise instalada como consequência da pandemia do Covid-19 veio evidenciar a emergência de resignificar o saber-fazer, tendo a escola que se reinventar e recorrer a uma educação remota, para garantir a continuidade do currículo e da aprendizagem dos alunos. Esta pandemia evidenciou que são possíveis alternativas e que as sociedades conseguem adaptar-se a novos modos de viver (Sousa Santos, 2020) e colocou os sistemas de ensino “debaixo de uma lupa gigante” (Costa, 2020, p.5). João Costa (2020) destaca que nenhuma máquina substitui um professor, só a escola presencial é elevador social, que é preciso continuar a trabalhar a avaliação e o sentido de ser comunidade educativa.

Vítor Alaíz (2020) refere que a resposta das escolas ao seu encerramento foi surpreendente, os professores e os alunos adaptaram-se ao ensino à distância e salienta que o encerramento das escolas e

a supressão das atividades curriculares como a “*educação física*, a realização de experiências científicas (...) e a ausência de convivialidade que pode afetar significativamente o desenvolvimento afetivo e social dos alunos” (Alaíz, 2020, p.137). Também os professores de Educação Física (EF) procuraram dar continuidade, dentro das suas limitações, aos seus programas nacionais, na sua dimensão prática (aptidão física e algumas *atividades físicas e desportivas*) e, na sua dimensão teórica (conhecimentos).

A EUPEA¹ apresentou uma declaração sobre a EF nas escolas, relativa à pandemia do Covid-19, com a intenção de ajudar os políticos, os diretores escolares e os professores, para que “Não há Educação sem Educação Física” realçando os efeitos negativos pela sua ausência nas escolas, nos aspetos físicos/sociais e no desenvolvimento emocional/ cognitivo dos alunos, tendo esta posição sido corroborada por associações de profissionais de EF de vários países.

A educação remota, criou um contexto onde as metodologias ativas surgem como uma alternativa na procura de novas formas de aprender e de ensinar, tornando as aulas mais atrativas neste novo contexto de pandemia.

Enquadramento Teórico

Todos os países do mundo tiveram que enfrentar um desafio sem precedente, devido a esta pandemia no início do ano de 2020, o que obrigou a medidas drásticas nos diversos sistemas educativos, com o encerramento maciço das escolas. A educação teve que se reinventar e recorrer ao ensino remoto, para garantir a continuidade do currículo e da aprendizagem dos alunos. As estratégias adotadas procuraram promover a equidade, a inclusão e a oferta de um ensino remoto que não agravasse as desigualdades educativas e sociais já existentes (UNESCO, 2020). A Comissão Europeia (CE) salienta, que esta interrupção do ensino na escola revelou possibilidades e desafios do ensino remoto, apresentando aos sistemas educativos uma oportunidade de mudança de paradigma, que há muito vem sendo reivindicada, (European Commission, 2020). Esta pandemia e a quarentena vieram revelar que são possíveis alternativas e que as sociedades conseguem adaptar-se a novos modos de viver (Sousa Santos, 2020).

¹ Associação Europeia de Educação Física

De acordo com a UNESCO², a crise causada pela Covid-19, realçou a necessidade de investimentos na educação, uma vez que a queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década. O Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC) do Brasil refere que neste cenário, o ensino remoto neste contexto tende a aumentar as desigualdades já existentes, porque nem todos têm as ferramentas necessárias. Contudo, se a meta for investir somente em ferramentas digitais poderá verificar-se uma regressão na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazo (Souza, Franco & Costa, 2016).

No Brasil, muitos alunos da escola pública, vivem na periferia das grandes cidades ou em zonas rurais, tem pouco acesso a computadores, telemóveis ou a internet de qualidade, dificultando o acesso ao ensino remoto. O ensino remoto trouxe grandes desafios aos professores, alunos e às suas famílias, porque muitos docentes não estavam preparados para um trabalho com plataformas digitais e, os discentes precisavam de tempo para se adaptarem a essa nova fase da educação básica brasileira (Marques, 2020; Sampaio, 2020).

Em Portugal, os professores e os alunos á frente dos monitores adaptaram-se ao ensino à distância. As escolas, segmentadas em salas de aulas, de repente viram-se obrigadas a “transpor os muros e a estender-se pelas habitações dos alunos” (Alaíz, 2020, p.136).

Disciplina de Educação Física em Portugal e no Brasil

Em Portugal, o Programa Nacional da Disciplina de Educação Física (PNEF) está organizado em torno da diferenciação dos tipos de atividades desta disciplina e é um guia para a ação do professor de EF ao longo do ensino básico e secundário, integra atividades físicas e desportivas (jogos desportivos coletivos; ginástica; atletismo; desportos de raquetes; patinagem; natação; outros), atividades rítmicas e expressivas, jogos tradicionais e populares e atividades de exploração da natureza.

A EF no Brasil enquadra-se nas *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) e deve ser articulada com os projetos políticos pedagógicos escolares. A EF é definida como componente curricular da área de linguagens com o objetivo geral de maximizar a capacidade

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

expressiva e as manifestações das diferentes linguagens consideradas as especificidades regionais de cada Estado e cada escola, que definem os conteúdos estruturantes “práticas corporais e movimento; práticas corporais na promoção da saúde; práticas corporais e sociedade” e os professores organizam as práticas corporais na dimensão dos saberes da disciplina: o desporto, os jogos, a ginástica, as lutas e a dança (Seduc/MA, 2018).

Posições Tomadas pelas Associações dos Professores de Educação Física no Período da Pandemia do COVID-19

A Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) e o Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF) apresentaram orientações com adaptações dos processos de ensino-aprendizagem. Perante a impossibilidade de incluir as atividades práticas relativas às atividades físicas e desportivas (AFD), orientou-se para a manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar.

No Brasil o Conselho Nacional de Educação CNE/MEC, as Secretarias de Estado da Educação (SEDUC) e o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), apresentaram orientações para a educação básica (incluiu a EF), com a substituição das aulas presenciais por atividades com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Posições Tomadas por Organizações Internacionais no Período da Pandemia do COVID-19

A Associação Europeia de Educação Física (EUPEA) em junho de 2020, apresentou uma declaração sobre a Educação Física (EF) nas escolas, durante a pandemia do Covid-19 e referiu que “Não há Educação sem Educação Física”, relembrando que a “prática de atividade física e desporto é um direito fundamental de todos”, tal como consta da Carta Internacional da Educação Física e Desporto da UNESCO (2015). Refere que a EF é fundamental para a educação do *Ser Humano* como um todo (movimento, comportamento, pensamento), e requer programas curriculares de qualidade como os programas nacionais de EF do Brasil e de Portugal.

Ensino Remoto

A mudança para o ensino não presencial em 2020, trouxe novos desafios para o professor planejar as suas aulas e, nas rotinas de estudo dos alunos. O ensino remoto (ER) é definido como uma modalidade que se apoia na mediação pedagógica com a utilização de tecnologias e plataformas digitais que facilitem a interação entre alunos e professores, o acesso aos conteúdos, recursos materiais e ferramentas necessárias ao processo de aprendizagem. As interações virtuais podem ser divididas em duas modalidades (Arruda, 2020): *síncronas*, acesso simultâneo às tecnologias digitais com a presença dos professores e alunos em tempo real; *assíncronas*, não necessitam de interação simultânea entre o professor e o aluno, permite maior flexibilidade temporal e espacial. Não podemos confundir ER com educação à distância (EaD), porque esta possui um corpo profissional qualificado, políticas para aceder, acompanhamento e avaliação compatíveis com as atividades e regulamentação própria (Belloni, 2002, p.156; Arruda, 2020, p.9).

As plataformas digitais servem de pano de fundo às metodologias ativas de aprendizagem, tais como, o ensino híbrido, a sala de aula invertida/*flipped classroom*, a aprendizagem baseada em problemas e a baseada em projetos, a gamificação, o *design thinking*, entre outras. “Cabe ao docente escolher a ferramenta e a estratégia que melhor se adapta ao tipo de plataforma e metodologia” (Mattar, Bento, & Oliveira, 2017, p. 8). Entre as plataformas digitais mais utilizadas encontram-se: a *google classroom*; o *microsoft*; o *google meet*; o *zoom meetings*.

As metodologias ativas, mais conhecidas são: o *ensino híbrido/blended learning*, que combina recursos e benefícios do ambiente virtual online com os benefícios e recursos da sala de aula tradicional (Sacavino & Candau, 2018); a *sala invertida*, é uma modalidade de “*e-learning* onde o conteúdo e as instruções são estudados *on-line* antes de o aluno frequentar a sala de aula” (Valente, 2015, p. 12); a *aprendizagem baseada em problemas*, o foco é a aprendizagem centrada na investigação de um problema real da sociedade ou num tema proposto pelo professor e passa por três etapas: problematização, desenvolvimento de estratégias, análise das ideias iniciais e, superá-las (Pischetola & Miranda, 2019); a *aprendizagem baseada em projetos*, o conhecimento ocorre durante o processo de elaboração, execução e avaliação dos projetos e tem como objetivo produzir algum resultado ultrapassando o processo de planeamento (Barbosa & Moura, 2013); a *gamificação*, “desenvolve competências e habilidades de forma autónoma para os

participantes” (McGonigal, 2012, p.14), apoia-se na mecânica dos jogos e promove um ambiente lúdico e desafiador; o *design thinking*, envolve três ações: *pense-pareie-compartilhe*, reconhece um desafio, interpreta e, avaliar os resultados e possibilidades para aprimorá-lo (Brown, 2010). Existem ainda outras metodologias ativas: mapa mental; aprendizagem por observação; role-play; oficinas de criatividade, etc.

Metodologia

Procedimentos Metodológicos

Procurou-se perceber o impacto do trabalho remoto, nas aulas da disciplina de EF (predominantemente prática), a forma de trabalhar com os alunos e, a aplicação de metodologias ativas como recurso pedagógico, no período entre 15 de abril de 2020 e 31 de maio de 2020, quando se iniciou o ensino remoto devido à pandemia do Covid-19. Recorreu-se a um questionário para entender a percepção dos professores de EF que lecionam no ensino médio do Brasil/Maranhão e no ensino secundário em Portugal, tendo este estudo seguido uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa). O questionário foi construído por professores de EF de Portugal (3) e do Brasil (2) e contempla 2 questões abertas e 18 fechadas. Os questionários foram enviados através de um link aos professores de EF por diversas vias e a amostra contempla 92 professores (52 portugueses e 40 brasileiros).

Problemática

A nossa problemática consiste em identificar as dificuldades e a responsabilidade social dos professores de EF do Brasil e de Portugal no ensino remoto (Covid-19).

Pretendemos conhecer o impacto do trabalho remoto, nas aulas da disciplina de Educação Física (EF), no início da pandemia do Covid-19 no período compreendido entre 15 de abril de 2020 e maio de 2020 e, a forma como foram aplicadas as metodologias ativas como recurso pedagógico. Assim, tendo em consideração o problema do nosso estudo, orientámos a nossa pesquisa para a sua qualidade e pertinência, explorando leituras, delimitando o estudo e orientando a revisão da literatura para a sua concretização (Laville & Dionne, 1999).

Questão de partida

Colocámos a nossa questão de partida: Que dificuldades e estratégias foram promovidas pelos professores de EF, nas suas aulas do ensino remoto, no período da pandemia do Covid-19?

Opções metodológicas

Sabendo que a natureza da informação condiciona as opções metodológicas e tecnológicas a seguir, optámos pela aplicação de um questionário aos professores de EF do Brasil e de Portugal. A nossa opção recaiu para a aplicação de um inquérito por questionário com perguntas abertas (2) e fechadas (18), de forma a recolher informação sobre aspetos associados às suas práticas pedagógicas no período inicial da pandemia do Covid-19. A nossa metodologia adotou um cariz qualitativo (análise documental, conteúdos pedagógicos e metodologias ativas; elaboração de questionários; e, aplicação dos questionários) e quantitativo (recolha, análise e tratamento dos dados), tendo seguido as orientações de Mialaret (2010). A nossa revisão da literatura, foi ao encontro da nossa temática e das palavras-chave. A consulta bibliográfica recorreu a inúmeras bases de dados (*b-on*; ReCiL; Scielo; revistas de referência; ministério de educação brasileiro e português, outras), apesar do tema Covid-19 ser novo e existir à data pouca informação.

O questionário dos professores tem 20 questões, onde se apresenta um enquadramento, uma apresentação das autoras e o consentimento para a participação neste estudo. Estes questionários têm perguntas fechadas (18) e abertas (2), permitindo, a indicação do país, do género, da idade, da escola em que lecionam, da formação académica, do tempo de serviço, do número de turmas que lecionam e, as metodologias ativas adotadas. Possibilita saber o foco do trabalho remoto na disciplina de EF, o tipo de aulas (síncronas; assíncronas; ambas), as ferramentas utilizadas; os recursos digitais mais utilizados, a participação nas atividades, a perceção da experiência, a indicação de um aspeto positivo e de um negativo e, por último, o balanço final do trabalho.

As nossas opções metodológicas foram no sentido de compreender a forma como professores trabalharam remotamente quer em Portugal, quer no Brasil/Estado do Maranhão. Recorreu-se ao envio de um link, para o preenchimento de um questionário no *Google Forms*. Em Portugal a divulgação do link deste questionário aos professores

ocorreu através de várias plataformas de redes entre professores, por algumas associações de professores e pelo site do CeIED³. No Brasil a divulgação do link ocorreu nos três sistemas do ensino médio, pelo Portal da Secretaria de Estado da Educação (Seduc/MA), pelo Conselho Profissional Estadual de EF - Cref21-MA, pelo Sindicato de Professores de EF do Maranhão e, pelos três grupos de *whatsapp* dos professores de EF da Região Metropolitana de São Luís.

Análise dos dados recolhidos nos questionários

Caracterização da amostra

Os questionários *on-line* integravam várias perguntas que permitiram a indicação de mais do que uma opção de resposta. A nossa amostra é constituída por 92 professores (52 portugueses e 40 brasileiros) do ensino médio no Brasil e secundário em Portugal, 48,9% homens e 51,1% de mulheres. A distribuição da *idade* da nossa amostra é a seguinte: 40,2% (40-49 anos de idade); 27,2% (50-59 anos de idade); 20,7% (30-39 anos de idade); 7,6% (20-29 anos de idade); 4,3% (60-66 anos de idade).

Dados recolhidos nos questionários aos professores

A *formação académica* dos professores da nossa amostra: licenciatura (52,2%); especialização ou pós-graduação (37,0%); mestrado (21,7%); doutoramento (4,3%). O *tempo de serviço* dos docentes situa-se: 33,7% (10-19 anos de ensino); 23,9% (20-29 anos); 21,7% (≤ 9 anos); 18,5% (30-39 anos); 2,2% (40-49 anos). *Número de turmas* que o professor leciona: 21,7% (6 turmas); 16,3% (5 turmas); 15,2% (4 turmas); 10,9% (10 turmas); 7,6% (7 turmas); 6,5% (1 turma); 4,3% (4 turmas); 3,3% (3 turmas); 2,2% (2 turmas). Relativamente, às metodologias ativas utilizadas por estes professores (gráfico1), destacam-se o ensino híbrido (32,6%), a combinações das metodologias ativas indicadas no nosso questionário (30,4%), os jogos (26,1%), a aprendizagem baseada em projetos – PBL (18,5%), a aprendizagem baseada em problemas – ABP (17,4%), a sala de aula invertida (17,4%), a aprendizagem por pares (6,5%), a gamificação (6,5%), o *role-play* (4,3%), o estudo de caso (3,3%) e o *design thinkings* (1,1%).

³ Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Lisboa

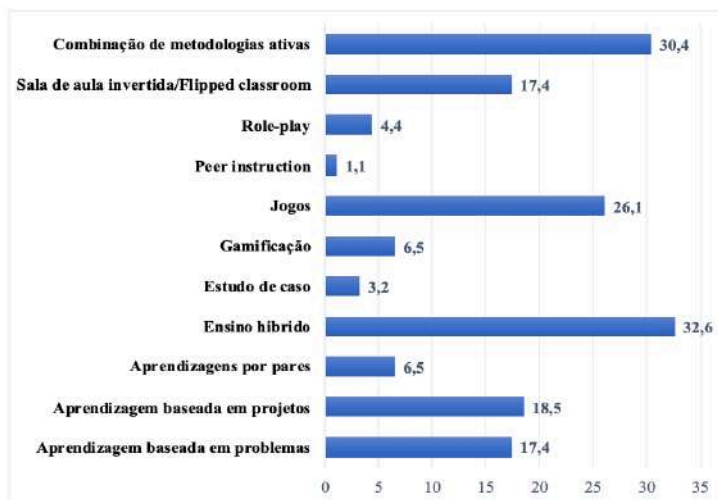


Gráfico 1 – Metodologias ativas utilizadas pelos professores do Brasil e de Portugal

As ferramentas mais utilizadas nas aulas da disciplina de EF (gráfico 2) foram o *you tube* (18,3%), o *whatsap* (18,1%) e os questionários *on-line* (17,5%).

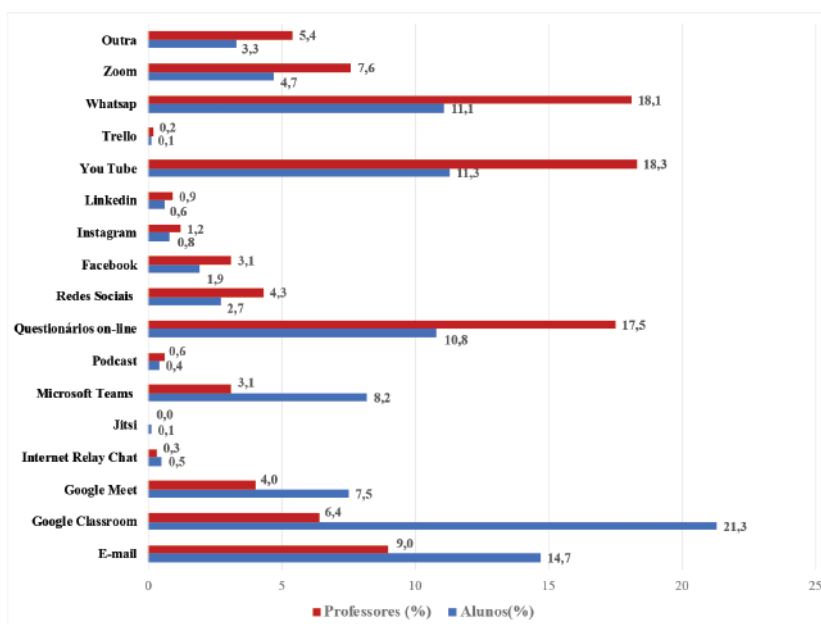


Gráfico 2 – Ferramentas utilizadas pelos alunos e professores

Análise e tratamento dos dados

A *idade* dos 92 professores situou-se maioritariamente no patamar dos 40-49 anos (40,2%) e estes têm licenciatura (52,2%) ou uma formação superior (47,8%), em 2019/2020 cada professor lecionava 6 turmas (21,7%) indo até 10 turmas. O trabalho desenvolvido seguiu as orientações dos respetivos ministérios da educação, das direções das escolas (65,2%) e, de outras instituições/organizações. As metodologias adotadas foram o ensino híbrido (32,6%), combinações das diferentes metodologias ativas (30,4%), jogos (26,1%), aprendizagem baseada em projetos (18,5%), aprendizagem baseada nos problemas (17,4%) e a sala invertida (17,4%).

O *tipo de aulas* mais referido pelos professores foram as aulas síncronas/assíncronas (48,9%). *Neste trabalho online, as abordagens* na disciplina de EF foram na área dos conhecimentos, parte teórica da disciplina (76,1%), na aptidão física (62,0%) e, nas atividades físicas desportivas, parte prática da disciplina de EF (20,7%). As *ferramentas* utilizadas (17 opções de resposta) foram o e-mail (63%), o *whatsApp* (50%), o *you tube* (46,7%), o *google classroom* (52,4%) e os questionários *online* (31,5%). Os *recursos digitais* (12 opções de resposta), foram os *vídeos* (88%), os *power points* (55,4%), os *chats* (19,6%), os *fóruns* (6,5%), os *portefólios* (5,4%) e os *blogs* (5,4%).

Esta experiência foi desafiadora (70,7%), cansativa (55,4%) e inovadora (38%). O balanço final desta experiência foi considerado como uma experiência *boa* (43,5%), *razoável* (29,3%), *muito boa* (13%), *fraca* (12%) e o *excelente* (2,2%).

Considerações Finais

Com esta pandemia as escolas em todo o mundo mudaram o seu paradigma de ensino, adotando um modelo de aprendizagem. Nesse estudo, faltou avaliar o desenvolvimento afetivo, social e relacional e todo o trabalho desenvolvido pelos professores da nossa amostra seguiu as orientações dos respetivos, órgãos reguladores dos países.

Nesta pesquisa, participaram professores portugueses e brasileiros de EF, foram adotadas metodologias ativas como o ensino híbrido, a combinação de diferentes metodologias ativas e os jogos. As ferramentas mais utilizadas foram o *e-mail*, o *you tube* e o *whatsapp* e os recursos digitais foram os *vídeos*, os *power points* e os *chats*. O envol-

vimento dos alunos nas atividades foi considerado pelos professores de *interesse* e esta experiência desafiadora, cansativa e inovadora. Os resultados apontaram, que nesta pandemia as sociedades conseguiram adaptar-se a novos modos de viver e que os professores e os seus alunos conseguiram adaptaram-se ao ensino remoto.

Referências Bibliográficas

- Alaíz, V. (2020). Impactos: metamorfoses, desigualdades e... expectativas. In J. Matias e I. Cabral (Eds.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção* (pp. 136-139). Porto: Faculdade de Educação. e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Arruda, P. E. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação públicas brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*. 7(1), 257-275. <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>
- Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(78), 117-142. <https://doi.org/10.1590/S010173302002000200008>
- Brown, T. (2010). *Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Elsevier.
- Costa, J. (2020). Prefácio. In J. Matias e I. Cabral (eds), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Porto: Faculdade de Educação. e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- European Commission (2020). *Blended learning in school education – guidelines for the start of the academic year 2020/21*. Retirado a 1 de julho, 2020, em <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/blended-learning-guidelines.htm>
- EUPEA European Physical Education Association (2020). *Position Statement on Physical Education in Schools, During The COVID-19 Pandemic. No Education Without Physical Education*. Retirado a 22 de junho, 2020, em <https://eupea.com/wp-content/uploads/2020/06/EUPEA-Position-Statement-FINAL.pdf>
- Gomes, R., Benavente, A., & Peixoto, P. (2020). *Novas oportunidades para o sistema de ensino: que fazer?* Retirado em 26 de Junho, 2020, em <https://www.publico.pt/2020/05/01/opiniao/ensaio/novas-oportunidades-sistema-ensino-1914447>
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed.
- Marques, R. (2020). A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura* (BOCA), 3(7), 31-46.
- Mattar, J., Bento, M. C., & Oliveira, N. (2017). Metodologias ativas e novas tecnologias: O uso do Plickers como ferramenta de avaliação. 23º CIAED

- Metodologias Ativas e Tecnologias Aplicadas à Educação*. <https://doi.org/10.17143/ciaed/XXIIICIAED.2017.00033>
- McGonical, J. (2012). *A realidade em jogo – por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Best Seller.
- Mialaret, G. (2010). Estudo Científico das Situações Educativas. In A. Estrela & J. Ferreira, *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*, (pp.49-58). EDUCA.
- Pischetola, M.; Miranda, L.T. (2019) Metodologias Ativas: Uma solução simples para um problema Complexo? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 16(43): 30-56.
- Sacavino, S, & Candau, V. M. (2018). Ensino híbrido: possibilidades e questões. In V. M. Candau, *Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas*. 7 Letras.
- Sampaio, R. M. (2020). Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID19. *Research, Society and Development*, 9(7), p. e519974430. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4430>
- Seduc/MA (2018). *Orientações curriculares para o ensino médio: caderno de educação física*. Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado do Maranhão. Retirado em 10 de junho, 2020 de <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/CADERNO-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%84SICA-FORMATADO-E-ATUALIZADO-EM-24-ABRIL-2018.pdf>
- Sousa Santos, B. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Souza, S., Franco, V. S., & Costa, M. L. (2016). Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 99-114.
- UNESCO - Education (2020). *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. Retirado a 5 de Maio, 2020, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>
- UNESCO (2020). *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planeamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris: Unesco. Retirado em 10 de fevereiro, 2020 de <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>
- Valente, J. A., Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. M. (Orgs). (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso.

O POTENCIAL DOS NOVOS MÉDIA NO ENSINO SECUNDÁRIO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE

Sérgio Paulo Cossa

Universidade de Aveiro

sergiocossa@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-9379-7463>

Resumo

Moçambique, de modo a alinhar-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, particularmente, o da “Educação de qualidade”, elegeu no seu Plano Estratégico da Educação 2020-2029, como principal objetivo para o ensino secundário: expandir o acesso equitativo e garantir a retenção e conclusão com qualidade para os alunos continuarem os seus estudos, se inserirem na vida social, assim como no mercado de trabalho. Todavia, a procura neste nível ultrapassa a capacidade de provisão educacional do país. Paralelamente, a oferta da educação, através educação a distância é, ainda, pouco representativa, com apenas 3% do total de alunos do ensino secundário, em 2018.

Assim, este estudo visa a investigar o potencial dos novos média na oferta da educação a distância no 1º ciclo do ensino secundário em Moçambique, tendo como foco o estudo aprofundado dos métodos e resultados no âmbito do projeto do modelo de Escolaridade Aberta Inovadora, em curso em 15 escolas. Para tal, parte-se da seguinte questão de investigação: Quais os principais fatores que podem influenciar o sucesso da utilização dos novos média na oferta de educação a distância no ensino secundário do 1º ciclo, em Moçambique? A resposta a esta questão ajudará a compreender os aspetos mais e menos positivos tendo em vista retirar conclusões que sejam úteis para a generalização deste modelo de Escolaridade Aberta Inovadora.

O estudo está estruturado com base num modelo de análise, no qual construíram-se dois conceitos, e a construção de cada um destes conceitos, consistiu em identificar dimensões relevantes para cada conceito e, para cada dimensão, os respetivos indicadores. Por conseguinte, o processo de recolha de dados obedecerá a duas fases principais: A primeira, trata de identificar fatores com influência no sucesso do novos média e a segunda, trata de identificar quais desses fatores são os mais influentes. Para a recolha de dados recorrer-se-á aos inquéritos por questionário, e por entrevista, mapas de levantamento de estatística educacional 3/3 e posteriormente recorrer-se-á a técnica de análise de conteúdo, com o apoio do software Nvivo e a estatística inferencial, para análise de dados. Por ser um tema ainda não explorado no contexto moçambicano, espera-se que este estudo represente um ponto de partida para reflexões profundas sobre as políticas de utilização das inovações tecnológicas e abertura de pistas para pensamento crítico sobre a utilização dos novos média na oferta de educação a distância.

Palavras-chave: educação a distância, potencial, ensino secundário, novos média

Introdução

Moçambique, alinhado às agendas e instrumentos de planificação e desenvolvimento, particularmente, o ODS4, “Educação de qualidade”, no plano internacional; e a Lei 18/ 2018, de 28 de Dezembro que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação (SNE), no plano nacional; elegeu no seu PEE 2020-2029, como objetivo geral para o Programa do Ensino Secundário, “expandir o acesso equitativo ao Ensino Secundário (ES) e garantir a retenção e conclusão com qualidade para o aluno/aluna continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho” (MINEDH, 2020, p.86).

Diante disso, para o MINEDH (2020), nos três eixos prioritários do ES, constituem principais desafios e fatores críticos do PEE 2020-2029, os seguintes:

- i. Acesso, Participação, Retenção e Equidade - A procura no ES ultrapassa a capacidade de provisão de salas de aulas, professores, materiais didáticos e outros meios necessários para o ensino, só entre 2014-2018, dados estatísticos apontam para cerca de 198.152 crianças com idade escolar do secundário fora da escola. Os indicadores de resultados do ES do 1º ciclo (ES1), apesar de terem aumentado consideravelmente

nos últimos anos, são ainda muito baixos, por exemplo, em 2017, as taxas de conclusão foram de 29%; em 2019, as taxas brutas de escolarização foram de 60%, as de transição do ES1 para o ES2, 66%. A distância casa-escola continua muito grande, chegando a ultrapassar os 20 quilómetros, e os custos para a frequência do ES (livros, transporte, módulos, propinas, etc.) são insustentáveis para a maioria das famílias moçambicanas, o que conseqüentemente influencia bastante a fraca aprendizagem dos alunos, daí as baixas taxas de conclusão no ES (MINEDH, 2019).

- ii. Qualidade de aprendizagem - As reprovações e desistências constituem um grande desperdício de recursos; a qualidade da educação é baixa, e o aproveitamento das raparigas é mais baixo que o dos rapazes; o rácio alunos/turma é de 65, e os habitantes mais pobres e os de zonas rurais têm pior aproveitamento e taxas de conclusão mais baixas que os habitantes mais afluentes e de zonas urbanas.
- iii. Governação – [...] a ligação entre a oferta educativa e as necessidades do mercado de trabalho é fraca.

Por conseguinte, “os responsáveis por políticas em nível institucional e governamental têm introduzido a EaD para atender àquilo que consideram certas necessidades, o que inclui: acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; e agregar uma dimensão internacional à experiência educacional” (Moore & Kearsley, 2007).

De facto, em 2008, Moçambique iniciou com a implementação do Programa do Ensino Secundário a Distância (PESD), com o objetivo de proporcionar aos graduados do ensino primário (EP) e secundário do 1º ciclo (ES1) a oportunidade de escolha da modalidade de ensino a utilizar na prossecução dos seus estudos; promover o alargamento do acesso ao ES, com ênfase nas mulheres e raparigas dado ser uma modalidade de ensino mais ajustada ao seu contexto

social, económico e cultural; e reduzir as disparidades regionais e de género em relação ao acesso às oportunidades educativas para o ES (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2008).

No PESD, o apoio ao aluno é dado através do uso de materiais impressos, tutoria, cassetes-áudio e audiovisuais, CD-ROM, televisão, etc. Entretanto, a EaD no ES1 é ainda pouco representativa, por exemplo, em 2017, apenas cerca de 34 mil alunos, 3% do total, frequentavam a EaD (MINEDH, 2019).

Saliente-se que, em 2019, resultante do Memorando de Entendimento (MdE), C-17-201, de 21 de Fevereiro de 2017, entre a Commonwealth of Learning (COL) e o Instituto Nacional de Educação à Distância (INED), o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) no PESD, para além da utilização de módulos disseminados através de material impresso, passou a envolver a utilização das tecnologias móveis, o *m-learning*, face a pilotagem do modelo de Escolaridade Aberta Inovadora (EAI), (INED, 2020).

A EAI está em curso em 15 escolas secundárias, em 15 distritos, das 11 províncias de Moçambique. Dados do INED, indicam que no ano lectivo de 2020, beneficiaram-se deste PEA, cerca de 2 929 alunos que frequentaram o 1º ciclo do Ensino Secundário (ES1). Estes alunos, devem deslocar-se aos Centros de Apoio e Aprendizagem (CAA), das suas escolas, tanto para participarem nas sessões síncronas, interação professor-aluno, aluno-aluno, assim como para descarregarem do APTUS¹ para os seus dispositivos moveis, de recursos educacionais que são utilizados para a sua aprendizagem individual e para a sua participação em sessões assíncronas (INED, 2020).

Com atual situação da pandemia do COVID-19, que assola o mundo, o MINEDH para minimizar a situação do encerramento das escolas em Moçambique, tem estado a recomendar a utilização destes recursos para o PEA.

Face ao exposto, por um lado, a fraca representatividade da EaD, por outro lado a introdução da EAI, com vista buscar informações fatuais obtidas nos alunos, professores, gestores escolares e educacionais envolvidos na implementação da EAI, em curso, sobre os

¹ "O APTUS, uma inovação da COL, é um dispositivo com uma combinação de um router, Wireless Fidelity (WiFi) e computador, leve e compacto, com uma bateria de grande duração, cerca de 8 horas, e que pode ser transportado facilmente entre as salas de aula. De fácil implantação num servidor, o APTUS constitui uma solução para aprendizagem virtual, com capacidade de conexão de 20 alunos simultaneamente, em ambientes "desconectados" e sem corrente elétrica. Igualmente, tem a capacidade de armazenar um grande volume de conteúdos e aplicativos, para além de ser de baixo custo, cerca de 100 USD" (COL, 2019).

principais fatores que podem influenciar o sucesso da utilização dos novos média na oferta de EaD no ES1 em Moçambique, propomo-nos a realizar esta investigação, uma vez que:

“A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível de objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (Coutinho, 2015, p.7).

De facto, com o presente estudo, a investigar o papel dos novos média na oferta de EaD, uma das investigações recentes e pouco realizadas, representará um ponto de partida para reflexões profundas das políticas de utilização das inovações tecnológicas na educação, em geral, e especificamente na EaD em Moçambique.

Outrossim, consubstanciados em autores como (Moore & Kearsley, 2007), acreditamos que a EaD, mediada pelos novos média, pode ser uma estratégia viável para potenciar a capacidade de resposta das necessidades educativas para o ES1 em Moçambique, em especial a questão de acesso, retenção, conclusão, assim como de qualidade.

Contextualização teórica

Conceito e evolução histórica da educação a distância

Na literatura sobre EaD, um aspeto notável é a utilização de terminologia diversificada, com tendência a basear-se em suas características (ensino), meios de provisão (tecnologia) ou sua potencialidade (aprendizagem) para a sua conceptualização. No entanto, existe uma convergência no que autores como Simonson (2003, cit. em Simonson et al., 2009, p.32) e (Keegan, 1996) consideram ser a característica dominante da EaD: “a separação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem”.

Para Moore (1997), com esta separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, que é a distância transaccional (DT). A DT quanto menor for, melhor! A sua extensão em um programa educacional é função de três grupos de variáveis de ensino e aprendizagem, o Diálogo, Estrutura e Autonomia do Aluno.

Assim, com base na “teoria transacional” Moore (1997), neste estudo, assumimos a EaD como a separação geográfica entre alunos e professores, mas com ênfase ao conceito pedagógico.

Igualmente, a temática das gerações da EaD, também tem gerado incessantes debates e discussões entre vários investigadores. E, porque a nossa temática de investigação está ligada a mediação tecnológica na EaD, optamos por aquela que melhor se enquadra a nossa investigação: a divisão pela sua evolução tecnológica. É, a par disso, que apresentamos a seguir, uma síntese de descrição de seis gerações assinaladas em EaD, produzida por (Gomes, 2008), inspirada no conceito “gerações de inovação tecnológica no ensino a distância” de Garrison (1985): Ensino por correspondência, Tele-ensino, Multimédia, E-Learning, M-Learning e Mundos virtuais

A EAI distingue-se, do modelo convencional de EaD em Moçambique, por ser um processo de ensino-aprendizagem que está concebido para que a relação entre os alunos e seus respetivos professores seja estabelecido através da mediação tecnológica.

Tecnologias e novos média

Distinguir média de tecnologia é o primeiro desafio que enfrentamos quando nos propusemos a fazer este estudo. Não obstante, e porque estamos à procura de orientações sobre quando e como utilizá-los, particularmente na EaD, é importante distingui-los. Como tal, trazemos as definições de (Bates, 2019), por as considerar as que melhor os distingue:

“I tend to think of technology in education as things or tools used to support teaching and learning. Thus computers, software programs such as a learning management system, or a transmission or communications network, are all technologies. A printed book is a technology. Technology often includes a combination of tools with particular technical links that enable them to work as a technology system, such as the telephone network or the *Internet*” (Bates, 2019, p.223) .

“Media (plural of medium) is another word that has many definitions and I will argue that it has two distinct meanings relevant for teaching and learning, both of which are different from definitions of technology.... Media require an active act of creation of content and/or communication, and someone who receives and understands the communication, as well as the technologies that carry the medium” (Bates, 2019, p.223).

Outrossim, com vista a ilustrar as tendências tecnológicas dos média, trazemos a distinção das três gerações de cidadãos conforme os níveis das suas literacias, elaborada por (Figueiredo, 2010), tendo em conta a História da Humanidade:

- Geração 0.0 – é a dos nativos da oralidade, ou seja, aqueles que, tendo nascido em circunstâncias que lhes vedaram acesso à escrita e à leitura, tiveram de conduzir todo o seu relacionamento com o mundo pela via da oralidade. Sobre este assunto, dados do último Censo populacional do (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2019) revelam que a taxa de analfabetismo em Moçambique é de 39%, numa população de 27 909 798 habitantes, assim, podemos inferir que cerca de 10 884 821 moçambicanos pertencem à geração 0.0;
- Geração 1.0 - corresponde aos nativos da escrita, nascidos no seio das culturas da escrita e da leitura, como as que se generalizaram nos dois últimos séculos, a partir da massificação da escolaridade; e
- A geração 2.0, corresponde aos nativos da interação eletrónica via telemóvel e Internet, que conduzem a sua vida com plena integração cultural nesses meios.

Neste estudo o nosso enfoque vai para a geração 2.0, pelo facto de esta ser a que se beneficia da EaD no ES em Moçambique. Segundo (Figueiredo, 2010), os nativos da geração 2.0 sentem-se à vontade com a aprendizagem *just-in-time*: aprender o que for necessário quando, e só quando, for necessário, quando confrontados com um problema novo, sentem-se impelidos a improvisar, socorrendo-se, se necessário, das suas redes de relações pessoais, e da Internet, até conseguirem aprender o suficiente para o resolverem. A sua convivência com o texto escrito não é normalmente, entusiástica, porém são capazes de, perante problemas concretos, dedicarem toda a sua atenção aos documentos que surjam nas suas pesquisas, por complexos que possam revelar-se.

Os novos média na aprendizagem a distância

A educação, hoje, é chamada para uma responsabilidades acrescida, a de produzir cidadãos empregáveis, cidadãos do século XXI, mas a realidade parece-nos ser contrária, sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, onde as escolas

se acomodaram ao que desde a sua existência lhes foi colocada como principal atribuição: produzir cidadãos para o emprego. “Não obstante isto sugerir a existência de uma ameaça, também, constitui uma oportunidade, para, recorrendo às tecnologias e culturas de que a transformação é portadora, e às novas literacias que permitem dominá-las, encontrar novos equilíbrios e ascender a novos patamares” (Figueiredo, 2010).

Figueiredo (2010), considera que, se, por um lado, a eclosão dos novos media parece estar a provocar, a rápida degeneração da literacia tradicional, por outro lado, atualmente, estes oferecem aos cidadãos infinitas possibilidades para construírem autonomamente os saberes e competências de que necessitam para criar valor e empreender. O que se enquadra nos apelos de Freire à criação de consciência, à libertação e à auto-capacitação se conjugam com as oportunidades que os novos média proporcionam para tornar possível, fora da escola, uma aprendizagem cada vez mais rica.

Portanto, a EaD no ES1 em Moçambique, mediada pelos novos média, tem aqui oportunidade de encontrar novos equilíbrios para a educação e ascender a novos patamares, podendo assim produzir um cidadão do século XXI. Uma modernização da EaD, permite que esta se revista do potencial dos novos média para aprendizagem autónoma, referenciado por Figueiredo (2010), a saber: os blogs, wikis, micro-blogs, Facebook; Twitter, LinkedIn; Delicious; SlideShare, YouTube; Flickr; e Academia.edu.

A Aprendizagem Multimédia

O Princípio do Multimédia (Mayer, 2008) é fundamentado na hipótese de ocorrer uma melhor aprendizagem, nas pessoas, através de mensagem educacional multimédia² (palavras e imagens) do que apenas através de palavras. Todavia, o facto de aplicar-se imagens as palavras não garantem uma melhoria da aprendizagem. Assim, a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia (TCAM) procura compreender como as palavras e imagens devem ser utilizadas para desenvolver a aprendizagem humana, baseando-se em princípios, processos cognitivos, critérios e pressupostos que resumimos no quadro 1.

² Comunicação que contem palavras e imagens destinadas a promover a aprendizagem. Esta comunicação pode ser feita por qualquer meio seja em papel ou computador.

Quadro 1 - Resumo da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia

Princípios	- sistema humano de processamento de informação inclui dois canais duplos para o processamento visual/pictórico e auditivo/verbal - Cada um dos canais tem uma capacidade de processamento limitada - A aprendizagem ativa implica a execução de um conjunto coordenado de processos cognitivos durante essa mesma aprendizagem
processos cognitivos durante a aprendizagem	- Escolha das palavras relevantes no texto ou narrativa apresentada - Escolha das imagens relevantes das ilustrações apresentada - Organização das palavras selecionadas - Organização das imagens selecionadas numa representação pictórica coerente numa representação verbal coerente - Integração das representações pictóricas e verbais com os conhecimentos anteriores
Crítérios	- A plausibilidade teórica – a teoria é consistente com os princípios da aprendizagem da ciência cognitiva - A testabilidade – a teoria gera previsões que podem ser testadas nas pesquisas científicas - A plausibilidade empírica – a teoria é consistente com as provas obtidas nas pesquisas empíricas sobre a aprendizagem multimédia - Aplicabilidade – a teoria é relevante para as necessidades educacionais, nomeadamente no sentido de uma melhor conceção das mensagens educacionais multimédia
Pressupostos	- Canais Duplos: Os seres humanos têm canais distintos para processamento de informações visuais e auditivos - Capacidade limitada: Os seres humanos estão limitados quanto à quantidade de informação que conseguem processar simultaneamente em cada canal - Processamento Ativo: Os seres humanos participam na aprendizagem ativa, prestando atenção a informações recebidas relevantes, organizando a informação selecionada em representações mentais coerentes e integrando as representações mentais com outros conhecimentos

Fonte: (Mayer, 2008)

Metodologia

Alinhado aos objetivos, a questão de investigação, assim como a problemática, a estrutura deste estudo baseia-se num modelo de análise proposto por Quivy & Campenhoudt (2005), com o feito, conceituamos dois conceitos: Fatores com influência no sucesso dos novos média na educação a distância e o sucesso na oferta de educação a distância no ensino secundário do 1º ciclo em Moçambique. Por conseguinte, a construção de cada um destes conceitos, consistiu na identificação de dimensões (D) relevantes para cada conceito e, por fim, de modo a obter manifestações objetivamente observáveis e mensuráveis destas dimensões, os seus indicadores, como pode-se observar no quadro 2.

Quadro 2 – Proposta do Modelo de Análise

Conceitos	Dimensões	Indicadores
Fatores com influência no sucesso dos novos média na EaD (C1)	Condições pedagógicas e técnicas dos estudantes para a EaD	- formação específica para EaD - disponibilidade de computador na escola - disponibilidade de computador em casa - disponibilidade de acesso à Internet em casa - disponibilidade de dispositivo móvel/ smartphone com acesso à Internet - competências no uso de aplicações/ serviços de pesquisa de informação e de comunicação baseados na Internet
	Condições pedagógicas e técnicas dos docentes para a EaD	- formação específica para EaD - disponibilidade de computador na escola - disponibilidade de computador em casa - disponibilidade de acesso à Internet em casa - disponibilidade de dispositivo móvel/ smartphone com acesso à Internet - competências no uso de aplicações/ serviços de pesquisa de informação e de comunicação baseados na Internet - formação sobre didática dos conteúdos utilizados na EaD - disponibilidade para interagir com os estudantes

Fatores com influência no sucesso dos novos média na EaD (C1) (continuação)	Qualidade do modelo pedagógico	- distância transacional (estrutura e interação) - predominância de aulas expositivas - utilização de abordagens que promovam a participação ativa do estudante (aprendizagem baseada em problemas trabalho em grupo, flipped/inverted classroom) - existência de mecanismos frequentes de feedback - possibilidade de o estudante contactar o docente para tirar dúvidas - possibilidade de o estudante recorrer a apoio institucional no caso de ter dificuldade de relacionamento com o docente - integração da avaliação no processo de aprendizagem
	Qualidade dos materiais de estudo	- adequação dos tópicos face aos objetivos de formação - grau de cobertura dos materiais disponibilizados face aos objetivos de formação - correção científica - correção lexical e gramatical dos textos - qualidade narrativa dos vídeos - existência de exercícios de auto-avaliação - existência de manutenção/atualização dos conteúdo - suporte para estudantes com necessidades especiais
	Condições operacionais para o funcionamento da EaD	- acesso à Internet na escola - garantia de abastecimento de energia elétrica em casa e na escola - planificação - finanças - recrutamento de estudantes - matrícula - inscrições - condições operacionais para avaliação dos estudantes - condições tecnológicas - fornecimento de informação sobre o PÉS/EAI - garantia de qualidade - garantia de idoneidade e equidade na avaliação

Sucesso na oferta de EaD no ES1 em Moçambique (C2)	Resultados de avaliação nas 15 escolas do Projecto do MIEA	- comparação com o ensino presencial nas várias disciplinas - taxas de promoção - taxas de repetição - taxas de desistência - diminuição na taxa de abandono escolar no ES1 - prestação de contas - garantia de qualidade - eficiência - contributo no rendimento interno - aceitação dos novos média
	Satisfação dos estudantes	- satisfação com aprendizagem dos conteúdos científicos - satisfação com experiência de interação social com docentes e colegas - satisfação com a articulação da aprendizagem com o contexto da vida fora da escola - satisfação com a experiência de EaD em geral
	Satisfação dos docentes	- realização profissional enquanto docentes - adequação dos meios tecnológicos disponibilizados pela escola - adequação da formação recebida
	Satisfação dos empregadores	- adequação da formação científica/ conhecimentos - adequação das competências específicas para o exercício da profissão - adequação das soft skills - adequação das atitudes no que respeita ao relacionamento comportamento ético - comparação com estudantes do presencial

Fonte: (autor)

Para este estudo utilizaremos uma abordagem metodológica de natureza mista, com uma amostra de 300 alunos, 150 professores, 15 diretores de escolas, 15 diretores adjuntos pedagógicos, 10 gestores educacionais, que serão selecionados por amostragem criterial devido ao envolvimento do investigador no projeto. E, com vista a averiguar o impacto no desempenho académico nas seis disciplinas nas 15 escolas pilotos da EAI, teremos de adequar os instrumentos já

existentes e utilizados pelo Departamento de Estatística do MINEDH para a recolha de dados similares. Outrossim, para inquirir os participantes desta investigação, optaremos por fazer adequação tanto dos questionários, assim como do mapa de recolha de dados estatístico do aproveitamento dos alunos, aos objetivos desta investigação, o que é defendido por autores como (Black, 1993; Punch, 1998; Schutt, 1999; Wiersman, 1995) cit. em (Coutinho, 2015, p. 111), como sendo a condição *sine qua non* para a qualidade final da investigação.

E, para permitir maior rigor na nossa análise, robustez e dar consistência interna às operações pretendemos utilizar o NVIVO, como um software de apoio específico para análise de conteúdo, como referido por (Amado, 2014, p.306; Minato, 2007, cit. em Gerhardt & Silveira, 2009).

Considerações Finais

Com o presente estudo, a investigar o papel dos novos média na oferta de EaD, uma das investigações recentes e pouco realizadas, representará um ponto de partida para reflexões profundas das políticas de utilização das inovações tecnológicas na educação, em geral, e especificamente na EaD em Moçambique.

Paralelamente, oferece pistas para pensamento crítico da possível utilização dos novos médias na melhoria da expansão ao acesso equitativo no ES1, garantia a retenção, conclusão com qualidade, assim como inserção social e no mercado de trabalho, uma vez que, até então, pouco se sabe, ainda sobre o assunto, ou de forma insignificante, tem se experimentado, estudado ou reportado. Ficando aquém, o real potencial da oferta de EaD através dos novos média na melhoria do PEA moçambicano.

Por outro lado, se espera que com base numa visão exploratória e analítica mais profunda sobre a utilização dos novos média na EaD para o ES1, resultante deste estudo, formule-se um conjunto de recomendações que possam contribuir, tanto para aprimorar, potenciar e redimensionar, a EaD, assim como para melhorar as formas de implementação das inovações tecnológicas na EaD, especialmente para os países em desenvolvimento.

Referências

Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

- Bates, A. W. (Tony). (2019). Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning (Second). TONY BATES ASSOCIATES LTD.
- COL. (2019). Manual do Aptus para gestores.
- Coutinho, C. P. (2015). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (S. . EDIÇÕES ALMEDINA (Ed.); ALMEDINA,).
- Figueiredo, A. D. (2010). A Geração 2.0 e os Novos Saberes. Seminário Papel Dos Media, Jornadas "Cá Fora Também Se Aprende!" https://www.researchgate.net/publication/258241065_A_Geracao_20_e_os_Novos_Saberes
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). Métodos de Pesquisa (UFRGS (Ed.); 1a).
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. Revista Portuguesa de Pedagogia, 42–2, 181–202.
- INED. (2020). Relatório Trimestral de Abril 2020 sobre a Implementação e Gestão do Projecto de Escolaridade Aberta Inovadora em 15 escolas em Moçambique. www.mined.gov.mz
- Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. American Psychologist, 63(8), 760–769. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.8.760>
- MEC. (2008). Despacho Ministerial (I). 11 de Janeiro. <http://www.mined.gov.mz>
- MINEDH. (2019). Avaliação do Sector da Educação.
- MINEDH. (2020). Plano Estratégico da Educação 2020-2029. <http://www.mined.gov.mz/Pages/Home.aspx>
- Moore, M. G. (1997). Teoria da distância transacional.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2007). Educação a Distância - Uma Visão Integrada Educação a Distância (P. La Rosa, T. P. Valsi, F. Gonçalves, & T. Gabriela (Eds.); 2nd ed.). Cengage Learning.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). Manual de Investigação em Ciências Socias: Trajetos. In G. Valente (Ed.), Manual de Investigação em Ciências Sociais (4a). Grandiva. <http://www.grandiva.pt>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (Pearson (Ed.); Four). www.pearsonhighered.com

O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA DIGITAL E DA LITERACIA HISTÓRICA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ATIVA NA AULA DE HISTÓRIA

Vânia Graça

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação,
Universidade do Minho
vaniaadias14@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7000-7211>

Altina Ramos

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação,
Universidade do Minho
altina@ie.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0002-5668-4304>

Glória Solé

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação,
Universidade do Minho
gsole@ie.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0003-3383-5605>

Resumo

Atualmente, assiste-se a mudanças significativas na educação que exigem o desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes ajustadas a esta era digital e que implicam que aluno e professor desempenhem novos papéis. Este estudo pretende investigar as potencialidades das tecnologias digitais, integradas em metodologias ativas, centradas no paradigma socioconstrutivista e operacionalizadas no modelo aula-oficina, para o desenvolvimento da literacia histórica e literacia digital em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Para tal, vamos utilizar três plataformas digitais:

o *TED-ed*, o *Youtube* e o *Padlet*, que serão integradas nas metodologias de aula invertida (*Flipped Classroom*) e da aprendizagem por pares (*Peer Instruction*) e operacionalizadas no modelo aula-oficina. Trata-se um estudo qualitativo em que será utilizado o método de estudo de caso múltiplo para conhecer e compreender duas realidades: uma turma de 4.º ano (9-10 anos) e outra de 6.º ano (11-12 anos). Para a recolha de dados, e no que se refere aos alunos, serão utilizados o *focus group*, o inquérito por questionário, os trabalhos produzidos pelos alunos, assim como questionários de metacognição; no que diz respeito aos professores, faremos entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados qualitativos, recorrer-se-á às técnicas de análise da *Grounded Theory* apoiada pelo software *NVivo*. Os dados quantitativos serão analisados recorrendo à estatística descritiva. Neste artigo, serão apresentados os pressupostos teóricos que sustentam a investigação, os objetivos, o desenho metodológico e as etapas realizadas até ao momento. É esperado que o presente estudo possa contribuir para a construção de uma teoria emergente que relacione a utilização de tecnologias digitais com as metodologias ativas para fomentar o desenvolvimento da literacia histórica e digital, bem como de competências essenciais para o século XXI.

Palavras-chave: ambientes de aprendizagem ativa, aprendizagem histórica, literacia histórica, literacia digital, tecnologias digitais.

Introdução

Vivemos num tempo de grandes mudanças que estão a transformar os cenários educativos e a abrir novas oportunidades de ensinar e aprender. Nos últimos anos, tem-se vindo a assistir ao forte crescimento da utilização de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de História e das Ciências Sociais e à sua combinação com metodologias ativas e/ou de cariz construtivista, com vista ao desenvolvimento da literacia digital e histórica. Desta forma, os papéis de aluno e professor transformam-se e adquirem novos sentidos e significados: o aluno passa a ser um elemento ativo, participativo, autónomo e construtor do seu próprio conhecimento; o professor um mediador e orientador dessas mesmas aprendizagens. No caso do ensino e aprendizagem de História e das Ciências Sociais pretende-se que o aluno, orientado pelo professor em cenários de aprendizagem ativos, possa entender de que forma esse conhecimento histórico pode ser relevante para o seu presente e futuro, desenvolvendo assim o seu pensamento histórico e a sua consciência histórica.

É neste contexto que surge o projeto “Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico” no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho. O estudo emerge da necessidade de compreender quais as potencialidades que as tecnologias digitais integradas em metodologias ativas têm no desenvolvimento da consciência histórica em alunos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Espera-se que os resultados permitam construir uma teoria emergente que relacione a utilização de recursos digitais com as metodologias ativas para fomentar a consciência histórica dos alunos.

Contextualização teórica

A Sociedade Digital em que vivemos é marcada preponderantemente pelos avanços tecnológicos e pelo aparecimento de uma geração denominada nativos digitais (Prensky, 2001; Santaella, 2010). Segundo Prensky (2001), os nativos digitais interagem rapidamente com as tecnologias digitais e possuem habilidades e competências tecnológicas que lhes permitem realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. Atualmente, a informação disponibilizada é constante, diversificada e imensa, e é importante desenvolver no aluno competências que lhe permitam pesquisar, selecionar e organizar a informação mais adequada para a construção do seu conhecimento, nomeadamente para o conhecimento histórico. Para tal, é necessário promover ambientes de aprendizagem ativos, combinando tecnologias digitais com metodologias ativas, que, aliadas à promoção do desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, possam transformar paradigmas de ensino e aprendizagem da História.

As tecnologias digitais são ferramentas potencialmente poderosas e flexíveis, se forem integradas em estratégias de aprendizagem construtivista (Costa & Viseu, 2008), o que vai ao encontro da ideia defendida por Jonassen (2007) quando afirma que em contexto educativo as tecnologias devem ser perspectivadas como ferramentas cognitivas.

Neste estudo vamos integrar três ferramentas cognitivas:

- 1) a plataforma *TED-Ed* permite que as aulas sejam disponibilizadas aos alunos através da página individual do professor

na plataforma ou compartilhadas com o público em geral nas redes sociais (Carvalho, 2014).

- 2) a plataforma *Youtube* é uma ferramenta tecnológica importante a ser utilizada para o desenvolvimento de aprendizagens em sala de aula, dado que possibilita visualizar e compartilhar vídeos que permitirão uma mobilização de conhecimentos mais ativa e motivante (Quintanilha, 2017).
- 3) a plataforma *Padlet* constitui um recurso que possibilita a construção de murais virtuais, proporcionando a interação dos sujeitos, através da difusão de ideias, materiais e atividades (Silva & Lima, 2018).

Apesar de estarem delineadas estas plataformas, outras podem vir a ser usadas no estudo.

Importa referir que a literacia digital tem um papel importante para o desenvolvimento destas competências, pois segundo Pereira (2011), esta envolve a aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais que conduzem ao desenvolvimento de capacidades de planear, executar e avaliar ações digitais na resolução de tarefas do quotidiano. Desta forma, desenvolver a literacia digital não implica apenas habilidades técnicas na utilização de equipamentos tecnológicos e recursos digitais, mas envolve outras competências e capacidades de “descoberta, seleção, análise, avaliação e armazenamento da informação, e no seu tratamento e uso, independentemente dos códigos ou técnicas envolvidas” (Vieira, 2008, p. 193).

Segundo Carvalho e Ramos (2015), o recurso à tecnologia é um meio para o envolvimento do professor e do aluno enquanto agentes ativos que, combinado com ambientes de aprendizagem ativos, promove o desenvolvimento de competências essenciais ao cidadão atual. As metodologias ativas assumem atualmente um papel relevante nos processos de ensino e aprendizagem, dado que utilizam estratégias de ensino centradas nos alunos e na sua participação ativa na construção de conhecimento de forma flexível e interligada (Moran, 2017, 2018).

No presente estudo será utilizada a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*). Esta metodologia ativa transforma os papéis do professor e do aluno, no sentido de lhe conferir um papel mais ativo, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (Bergmann & Sams, 2016) (cf. Tabela 1).

Tabela 1 - Sala de aula invertida (*Flipped Classroom*)

	Antes da aula	Durante a aula	Depois da aula
Papel do Professor	- Prepara o conteúdo com a seleção de materiais/recursos e disponibiliza-os aos alunos.	- Orienta a discussão dos alunos com os colegas.	- Orienta a discussão dos alunos e o desenvolvimento de projetos.
Papel do Aluno	- Estuda em casa os materiais/recursos disponibilizados pelo professor.	- Realiza atividades práticas sobre o conteúdo estudado em casa. - Esclarece dúvidas sobre o conteúdo com os colegas.	- Revê conceitos trabalhados por meio de <i>quizzes</i> , jogos digitais, ... - Desenvolve projetos sobre o conteúdo discutido.
Competências cognitivas do aluno	Visualizar, conhecer, recordar, compreender, apropriar.	Aplicar, analisar, discutir, resolver, esclarecer, avaliar, criar.	Rever, aplicar, desenvolver, criar.
Competências Socioemocionais do aluno	Motivação, autonomia, participação, persistência, autoestudo, autoaprendizagem, pensamento crítico e criativo, colaboração, comunicação, criatividade, colaboração e cooperação.		

Na perspetiva de Martín (2017), a sala de aula invertida permite a personalização da apropriação da informação conforme as necessidades e ritmos do aluno, estimula o estudo contínuo dos alunos e potencializa uma aprendizagem ativa, social e indutiva. Porém, uma das fragilidades desta metodologia é o facto de o material disponibilizado pelo professor poder não ser estudado pela maior parte dos alunos o que dificulta a sua discussão em sala de aula.

Uma outra metodologia que será utilizada é a Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*). Esta tem como objetivo principal gerar múltiplas discussões sobre o conteúdo entre pares em tempo de aula para compreensão dos conceitos estruturantes (Mazur, 1997). Também neste tipo de metodologia os papéis do aluno e professor mudam (cf. Tabela 2).

Tabela 2 - Aprendizagem por Pares (Peer Instruction)

	Antes da aula	Durante a aula	Depois da aula
Papel do Professor	- Prepara o conteúdo com a seleção de materiais/recursos e disponibiliza-os aos alunos.	- Orienta a discussão dos alunos com os pares. - Avalia dificuldades do aluno. - Esclarece conceitos menos compreendidos.	- Prepara materiais/recursos para um novo conteúdo.
Papel do Aluno	- Estuda os materiais/recursos disponibilizados pelo professor.	- Responde a perguntas individualmente com <i>quizz</i>. - Discute as suas respostas com o par, e se necessário corrige a sua resposta. - Discute as suas respostas com os restantes colegas.	
Competências cognitivas do aluno	Visualizar, conhecer, recordar, compreender, apropriar.	Aplicar, analisar, discutir, argumentar, compreender, aplicar, construir.	
Competências Socioemocionais do aluno	Motivação, autonomia, participação, persistência, autoestudo, autoaprendizagem, pensamento crítico e criativo, colaboração, comunicação, criatividade, colaboração e cooperação.		

O estudo dos materiais poderá ser feito em casa ou na própria sala de aula, minutos antes de a aula iniciar. As questões colocadas ao aluno devem avaliar não a recordação de factos ou definições, mas a compreensão e a capacidade para analisar e avaliar situações por parte dos alunos (Martín, 2017).

Estas duas metodologias ativas serão operacionalizadas no modelo de Aula-Oficina (Barca, 2004) que se integra no paradigma

construtivista e parte do levantamento das ideias prévias dos alunos para a construção das atividades (cf. Tabela 3).

Tabela 3 - O modelo de Aula-Oficina

	Antes da aula	Durante a aula
Papel do Professor	- Realiza o levantamento das ideias prévias do aluno sobre a temática. - Análise das ideias prévias e desenho das atividades (seleção das fontes históricas e questões orientadoras).	- Orienta a análise dos documentos históricos e discussão dos alunos com os colegas. - Esclarece dúvidas do aluno.
Papel do Aluno	- Refere as suas ideias sobre a temática.	- Analisa os documentos históricos e responde às questões orientadoras, em grupo. - Discute as respostas do seu grupo com os restantes colegas da turma. - Constrói o produto da sua aprendizagem (narrativa, banda desenhada, desenho) e apresenta à turma.
Competências cognitivas do aluno	Identificar, conhecer, argumentar, compreender.	Analisar, investigar, discutir, confrontar fontes, argumentar, aplicar, construir.
Competências Socioemocionais do aluno	Motivação, autonomia, participação, persistência, autoestudo, autoaprendizagem, pensamento crítico e criativo, colaboração, comunicação, criatividade, colaboração, reflexivo, pesquisador.	

Com este modelo, o ensino memorístico e repetitivo da História dissipa-se, alterando-se para um ensino com práticas desafiadoras em termos cognitivos, que passam pela desconstrução e reconstrução crítica dos conhecimentos e acontecimentos históricos por meio da exploração de fontes históricas em diferentes suportes num ambiente de oficina do historiador.

O pensamento histórico é o processo de interpretação de fontes históricas do passado através do desenvolvimento de conceitos

substantivos e de conceitos metahistóricos relativos à compreensão e construção da própria História: significância histórica, mudança/permanência, multiperspetiva, empatia histórica, evidência e outros. (Lee, 2002, 2005; Seixas & Morton, 2013). Desta forma, pretende-se que o aluno aprenda a pensar historicamente e a desenvolver a sua consciência histórica. A consciência histórica é a capacidade de orientação de cada pessoa no seu tempo, tendo em consideração a tríade temporal passado, presente e futuro, e por isso, considera a consciência histórica como universalmente humano (Rüsen, 2001, 2016). Neste âmbito, o autor sistematizou (1993) quatro tipos de consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico:

- 1) consciência histórica tradicional - a orientação na vida é assente em tradições;
- 2) consciência histórica exemplar - o passado é encarado como uma lição a ter em conta no presente e no futuro;
- 3) consciência histórica crítica - a História rompe com a continuidade;
- 4) consciência histórica ontogenética - a mudança dá sentido ao passado.

Mais recentemente, Rüsen (2015) considerou que a consciência crítica deveria estar presente no “salto” que se deveria realizar de um nível para o outro, propondo assim três tipologias (consciência tradicional, consciência exemplar e consciência ontogenética) em vez de quatro, funcionando a consciência crítica de alavanca para as outros tipos de consciência histórica.

A narrativa histórica é uma componente fundamental do pensamento histórico que envolve um conjunto de operações mentais que define o campo da consciência histórica (Rüsen, 2010). O modo como abordamos o passado terá reflexo na construção narrativa que nos orienta intertemporalmente e nos possibilita criar sentidos para a vida (Gago, 2019).

Associado ao desenvolvimento da consciência histórica está o conceito de literacia digital, essencial para que se desenvolva a consciência histórica (Lee, 2016). Na visão do autor, trata-se de um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado por meio de fontes históricas e que permite o indivíduo orientar-se temporalmente na sociedade. Segundo Barca (2006), a

orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado (p. 95).

Para tal, é necessário que o professor desenhe percursos didáticos que possibilitem ao aluno a compreensão histórica com um olhar para o mundo, por meio do desenvolvimento de conceitos metahistóricos e substantivos e a integração desse conhecimento no seu dia-a-dia.

São vários os estudos que realçam as potencialidades de integração das TIC no ensino e aprendizagem da História e no desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica. O estudo de Cruz (2009) constatou que a utilização das ferramentas da Web 2.0, por meio do Modelo ITIC “Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação” desenvolveu nos alunos competências de pesquisa, análise, avaliação e a construção do seu conhecimento histórico. Também o estudo de Trindade (2014) sobre a utilização de tecnologias móveis, nomeadamente o iPad e o iTunes U, demonstraram inúmeras potencialidades para construção do conhecimento histórico dos alunos. Revilla (2019) desenvolveu um estudo em que verificou que o ambiente de aprendizagem digital potenciou níveis mais elaborados de progressão do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos. Outros estudos neste âmbito, mais direcionados especificamente para a utilização de aplicativos digitais no ensino e aprendizagem de História são os de Caetano e Nascimento (2019) que verificaram que a utilização da *app Nearpod* no ensino e na aprendizagem de História provocou o aumento da motivação, concentração e interação dos alunos bem como o seu envolvimento com as atividades propostas na disciplina de História, e de Pestana *et al.* (2020) que verificaram que a utilização de diferentes aplicativos digitais como o *Kahoot*, *Mentimeter*, *Plickers*, *EdPuzzle* potenciaram o desenvolvimento de competências históricas nos alunos.

A presente investigação terá em consideração os estudos mencionados e outros que venham a ser pertinentes, com o intuito de potenciar a literacia digital que pretende estimular nos alunos competências relativas ao uso eficaz da tecnologia digital, e a literacia histórica, que promove competências para que os alunos percebam e usem o passado para atribuírem sentido ao presente e ao futuro.

Metodologia de investigação

Questão de partida e objetivos de investigação

Investigar em Ciências da Educação implica a procura da resposta a uma pergunta de partida ou questão-problema. Assim, traçou-se a seguinte questão de investigação: *Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico?*

Para responder à questão, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) e a Aprendizagem por Pares (Peer instruction) assentes no paradigma construtivista e operacionalizadas no modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
- 2) Compreender de que modo a utilização das plataformas TED-ed, YouTube, Padlet e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
- 3) Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas assentes no paradigma construtivista e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.
- 4) Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Participantes do estudo

Participam neste estudo duas turmas: uma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do 4.º ano de escolaridade, alunos com idades entre os 9-10 anos; e uma outra do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do 6.º ano de escolaridade, alunos com idades compreendidas entre os 11-12 anos, dum agrupamento de escolas de Braga. Também os professores das duas turmas serão participantes no estudo.

Método de estudo de caso

A presente investigação enquadra-se na metodologia qualitativa, em particular o Estudo de Caso, dado que se centra na compreensão dos fenómenos, explorando-os na perspetiva dos participantes num ambiente natural e em relação estreita com o contexto (Coutinho, 2011). O Estudo de Caso tem sido muito utilizado nas investigações na área da Educação (Meirinhos & Osório, 2010; Morgado, 2013). No contexto desta investigação, será utilizado o estudo de caso múltiplo, dado que nos centraremos em dois casos como antes referimos.

Sessões de intervenção

O trabalho de campo consta de intervenções em dois semestres no ano letivo 2020-2021. No primeiro semestre serão desenvolvidas sessões de intervenção com a turma de 4.º ano, visto que os conteúdos de História integrados na disciplina de Estudo do Meio são lecionados no primeiro semestre; no segundo semestre serão desenvolvidas sessões de intervenção com a turma de 6.º ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Na tabela 4 encontram-se as temáticas das sessões de intervenção da investigação.

Tabela 4 - *Temáticas das sessões de intervenção da investigação*

1.º Ciclo do Ensino Básico - 4.º ano	2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano
1.ª atividade- “Peste Negra versus Covid-19 em Portugal”	1.ª atividade- “O Estado Novo”
2.ª atividade- “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”	2.ª atividade- “A Guerra Colonial”
3.ª atividade- “Os descobrimentos portugueses e a Era da Globalização”	3.ª atividade- “O 25 de Abril de 1974”
4.ª atividade- “Do Estado Novo ao 25 de Abril”	4.ª atividade- “O Pós 25 de Abril”

O estudo iniciou-se no ano letivo 2020-2021. As atividades com os participantes do 4.º ano prolongaram-se além do 1.º semestre devido às transformações que as escolas realizaram nas práticas educativas, situação desencadeada pela pandemia causada pela COVID- 19.

Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para a recolha dos dados delinearam-se os seguintes instrumentos e técnicas de investigação e os seus momentos de aplicação ao longo da investigação (cf. Tabela 5).

Tabela 5 - *Instrumentos e técnicas de recolha de dados e os momentos da sua aplicação*

1.ª fase de recolha de dados (Antes das sessões de intervenção)	Instrumento/ Técnica	2.ª fase de recolha de dados (Após as sessões de intervenção)
Caraterizar as duas realidades em estudo através do levantamento de conhecimentos do uso que estes fazem na escola e fora dela das tecnologias digitais	Inquérito por questionários aos alunos (Ghiglione & Benjamim, 1997)	
Identificar estratégias, metodologias ativas e tecnologias digitais mais utilizadas para o ensino e aprendizagem dos alunos na aula de História.	Focus Group aos alunos (Barbour, 2009)	Analisar os efeitos das metodologias ativas e tecnologias digitais tiveram na aprendizagem dos alunos, nomeadamente para o desenvolvimento da consciência histórica.
Identificar metodologias e recursos digitais utilizados pelos professores nas suas práticas educativas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio e identificar estratégias adotadas para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.	Entrevista semiestruturada aos professores (Amado, 2017)	Analisar e compreender o impacto do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos e em práticas futuras dos docentes.
Observação participante (Coutinho, 2011) Durante o trabalho de campo, observar e registar as conversas, ideias, atitudes dos alunos ao longo das práticas educativas, interagindo com os participantes.		
Trabalhos produzidos pelos alunos e questionários de metacognição Fornecem informações sobre a sua aprendizagem.		

No momento de redação deste texto está a ser aplicada a 1.^a fase de recolha de dados.

Análise e tratamento dos dados

Tendo em conta estes referentes conceituais e a natureza do problema em estudo, para a análise de dados, optou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, mas com integração pontual de métodos quantitativos para melhor clarificação dos dados recolhidos.

No que se refere à análise de dados quantitativos, como os inquéritos por questionário, utilizar-se-á a estatística descritiva, em que se aplicam várias técnicas para descrever e resumir um conjunto de dados.

A análise dos dados qualitativos será feita com as técnicas de análise da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990, 1998), *apoiada pelo software NVivo*, dado que se pretende codificar e categorizar os dados em temas centrais recorrendo ao método de comparação sistemático que passa por três fases:

- 1) codificação aberta: emergem os conceitos aos quais é atribuído um nome ou código;
- 2) codificação axial: os conceitos são reorganizados em torno de eixos e definem-se relações entre as categorias;
- 3) codificação seletiva: os dados são integrados em torno de um conceito central explicativo, no qual é evidenciada a categoria com maior potencial para se relacionar com todas as outras, conduzindo à definição da categoria central.

Todos os instrumentos foram validados por peritos da área e posteriormente submetidos à Comissão de Ética da Universidade do Minho e autorizada a sua aplicação pelo Ministério da Educação. Assim, estão a ser tidas em conta todas as questões éticas, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Reflexão final

O desenho de investigação apresentado teve como ponto de partida um quadro teórico-conceitual que permitiu delimitar a questão-problema, os objetivos inerentes e a metodologia de investigação. Desse referencial teórico-conceitual salienta-se abordagem construtivista

que privilegia o papel ativo e participativo do aluno na construção do seu conhecimento como ponto de norteador da investigação.

No momento de escrita deste texto está a ser realizado o trabalho de campo, em concreto as atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa de Doutoramento TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com FCTPD/BD/150425/2019.

Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª). Imprensa da Universidade.
- Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Artmed.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 22 (n. especial), p. 93-112, 2006. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.
- Caetano, L., & Nascimento, M. (2019). Uso do App Nearpod no Ensino de História. *Revista Olhares e Trilhas*, 21(1), 26–42. <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.1.46262>
- Carvalho, R. (2014). “Virar a Sala de Aula”: centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38111>
- Carvalho, R., & Ramos, A. (2015). Flipped classroom: centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. In Centro de Competência da Universidade do Minho (Ed.), *Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 369–381). Centro de Competência da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35245>
- Costa, F., & Viseu, S. (2008). Formação-Ação-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 238–259). Porto Editora.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Almedina.
- Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10678>
- Gago, M. (2019). *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Conceções de Professores*. Edições Afrontamento.
- Ghiglione, R., & Benjamim, M. (1997). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Celta.
- Gómez, J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 05–27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Lee, P. (2002). 'Walking backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History. *The International Journal*, 4(1), 1–46.
- Lee, P. (2005). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29–40.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar Em Revista*, 60(60), 107–146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>
- Martín, A. (2017). *Flipped Learning- Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Matos, F. (2017). Ensino e aprendizagem de PLE através do skype: o uso do padlet. In G. Rosa, F. Atti, K. Chucalata, & F. Morico (Eds.), *Atas do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa "De volta ao futuro da língua portuguesa"* (pp. 3015–3026). Università del Salento. <https://doi.org/10.1285/i9788883051272p3015>
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2). <http://www.eduser.ipb.pt>
- Moran, J. (2017). *Metodologias ativas e modelos híbridos na educação*. 23–35.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de caso na investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Pereira, L. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19825>
- Pestana, M., Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2020). Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História. *Acta Scientiarum. Education*, 42(1), e52049-1 - e52049-12.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, 9(5), 1–6.
- Quintanilha, L. (2017). Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. *Educar Em Revista*, 65, 249–263.
- Revilla, M. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente*. Universidad de Valladolid.
- Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. UnB.
- Rüsen, J. (2010). Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In Jörn Rüsen e o ensino de História (pp. 93–108). Ed. da UR.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2016). Aprendizado Histórico. In M. S. Schmidt & E. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história* (pp. 83–92). W. A. Editores.
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação. Conectividade, mobilidade, ubiquidade*. Paulus.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Silva, M. (2016). *Youtube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue*.
- Silva, P., & Lima, D. (2018). Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da Educação. *Revista Renote- Novas Tecnologias Na Educação*, 16(1), 83–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research - Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: an overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 158–183). Sage.
- Trindade, S. (2014). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/26421>
- Vieira, N. (2008). As literacias e o uso responsável da Internet. *Observatorio (OBS*)*, 2(2), 193–209. <https://doi.org/10.15847/obsOBS222008112>

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO ENSINO FACE-A-FACE PARA B-LEARNING: UM ESTUDO DE CASO DO MESTRADO EM PARASITOLOGIA MÉDICA

Verônica Zegur Maguela

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa
vezegur@gmail.com

Resumo

As diretrizes da União Europeia para o ensino de adultos (Comissão Europeia, 2016), apontam o b-learning como um potencial dinamizador. Segundo Garrison e Anderson (2020), o b-learning é capaz de flexibilizar o ensino, gerar redes de aprendizagem, estimular o pensamento crítico, a fim de preparar cidadãos capazes de enfrentar os novos desafios do século.

O Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT), um dos braços da UNL na área médica, iniciou em 2019 a implementação do b-learning no Mestrado em Parasitologia Médica. Para obter sucesso é fundamental que os docentes estejam engajados na proposta (Gomes et al., 2011). Por isso, esta investigação pretende responder as seguintes questões: 1. Os professores acreditam no potencial do modelo híbrido para ensinar Parasitologia Médica? 2. Qual a percepção docente diante da demanda que o ensino híbrido pode exigir?

Esta investigação se configura em um estudo de caso único holístico de abordagem qualitativa. Para seleção dos participantes optou-se pelo questionário DigCompEdu Check-in, que selecionou 6 dentre os 26 docentes do Mestrado para participação no grupo focal, principal instrumento de recolha de dados. Os dados estão a ser analisados a partir da técnica de análise de conteúdo qualitativa

(Creswell, 2007) que gerou 2 categorias utilizadas no processo de análise dos dados.

Os resultados iniciais sugerem que os professores acreditam no potencial do b-learning para o ensino, mas reforçam a importância das aulas práticas presenciais face-a-face no currículo. Esta percepção pode estar atrelada ao nível de competência digital dos docentes, fator que pode gerar maior demanda de tempo de trabalho. Este ponto recebeu grande destaque e, se não colmatado, há indicações de possibilidade de desvinculação docente da proposta institucional.

Surpreendentemente, os professores deram à pandemia por COVID-19 um caráter positivo no sentido de permitir melhor aproveitamento do tempo de trabalho. O fator negativo associado está na possibilidade de não cumprir com o desenho inicial do curso e de possível redesenho.

Palavras-chave: blended learning, competências digitais, tecnologias educacionais, ensino superior, percepção docente.

Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm modificado a aprendizagem. As diretrizes da União Europeia para o ensino de adultos (Comissão Europeia, 2016), indicam mudanças no sistema de ensino, seja através do desenvolvimento de competências digitais, seja pela implementação do blended learning (b-learning) ou ensino híbrido, a fim de ampliar a oferta de acesso às oportunidades de aprendizagem, flexibilizando a escolha do aluno pelo tempo, lugar e ritmo da aprendizagem. O ensino híbrido também potencializa a criação de redes de aprendizagem e desenvolvimento de raciocínio crítico, requisitos essenciais para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os novos desafios do século 21.

As Universidades portuguesas têm adotado o ensino na modalidade b-learning como resposta às orientações da Comissão Europeia para o ensino de adultos. Neste sentido, houve investimento no uso de sistemas de aprendizagem, de maneira a expandir as oportunidades de aprendizagem. Em 2010, 86,6% das instituições de ensino superior públicas em Portugal faziam uso de algum tipo de LMS - Learning Management System – (Gomes et al., 2011). Já em 2012, 100% das instituições de ensino superior públicas portuguesas dispunham de LMS (Lucas et al., 2014).

Nos últimos anos, a Universidade Nova de Lisboa está a estimular suas Unidades Orgânicas a adaptarem-se ao ensino híbrido. O Instituto de Higiene e Medicina Tropical – IHMT-, um dos braços

da Universidade na área médica, oferece há mais de 10 anos cursos a distância e está a implementar a modalidade b-learning em cursos de pós-graduação, mestrados e doutoramentos. O primeiro mestrado a oferecer aos alunos o curso em b-learning foi o Mestrado em Parasitologia Médica, por indicação da A3ES.

Grande parte dos alunos do IHMT é proveniente de países tropicais, situados em outros continentes, como América Latina, África e Ásia; ou estão a trabalhar nestes países. A procura pelos cursos de excelência da Instituição é grande, porém, os alunos têm de enfrentar inúmeros obstáculos, que vão desde a liberação do visto até o alto custo de vida da cidade de Lisboa, dificultando o acesso à Instituição.

Este foi um dos fatores que impulsionou o Instituto a adotar o ensino híbrido, de maneira a atender a parcela do corpo discente residente em tais países. Assim, o aluno pode continuar a trabalhar em seu país e reduzir os custos de estadia em Lisboa devido a diminuição do tempo de permanência em Portugal, facilitando também o processo de obtenção do visto.

A revisão de literatura aponta que docentes acostumados à tradição do ensino presencial face-a-face são bastante arraigados às suas práticas e acabam por abordar o ensino híbrido a partir destas experiências (Gerbic, 2011). Apresentam, assim, dificuldades em identificar o caráter especial do ensino híbrido e o papel do professor na aprendizagem. Por isso, torna-se importante conhecer como os docentes percebem a iniciativa da Universidade e as demandas deste modo de ensino, na tentativa de delinear estratégias de implementação que facilitem o seu engajamento no processo. A adesão docente às políticas de adoção institucional que envolvem e-learning é determinante para a qualidade das atividades desenvolvidas neste domínio. Por isso, é fundamental considerar, entre outros fatores, a necessidade de mobilização docente na sua implementação (Gomes et al., 2011).

Assim, surgiram duas importantes questões de pesquisa:

- Quais são as percepções dos docentes sobre o potencial do modelo híbrido?
- Qual a percepção dos docentes diante da demanda que o ensino híbrido pode exigir?

Conole (2010) e Gerbic (2011) afirmam que os docentes podem tornar-se resistentes à transição ao se depararem com as realidades do ensino híbrido sem receberem a devida atenção por parte da instituição. Podem, assim, alegar que o ensino híbrido requer mais tempo

para preparação e facilitação do que o ensino tradicional¹, além de requerer conhecimentos de ferramentas diferentes do tradicionalmente utilizado. Folaron (2005) reforça a importância de estar atento aos professores em um processo de mudança, afirmando que, quando negligenciados, podem prolongar o processo de transição, frustrar-se com o empenho necessário e sequer perceberem os benefícios resultantes. O autor continua a argumentar que os responsáveis por um processo de mudança devem facilitar as etapas identificando o quanto antes qualquer resistência potencial e garantindo que a motivação seja incorporada a todas as estratégias de implementação.

Apesar da crescente aceitação do ensino híbrido pelas universidades nas mais diversas áreas do conhecimento (Gaebel et al., 2021), a maioria das pesquisas sobre percepções tem como cerne os discentes. De maneira que as conclusões apontadas neste estudo, pode apoiar professores envolvidos em processos de transição do ensino tradicional face a face para o ensino híbrido a sentirem-se mais confiantes em ensinar através deste modelo. Assim, poderá haver um envolvimento maior na participação dos docentes nesse processo, aumentando as chances de sucesso dos cursos oferecidos na modalidade b-learning.

Contextualização teórica

Em busca de sustentar o crescimento e o emprego no espaço comum europeu, a União Europeia apresentou ao parlamento europeu uma Nova Agenda de Competências para a Europa, no ano de 2016. O documento prevê a atualização dos Sistemas de Ensino Superior e afere a tais instituições o dever de garantir aos alunos a conclusão de seus estudos providos de competências relevantes (Comissão Europeia, 2016).

Além de reformas nos sistemas de ensino, o documento aponta para a importância de desenvolver uma gama de competências básicas que permitirão o desenvolvimento de competências mais complexas, capazes de “estimular a criatividade e a inovação” (Comissão Europeia, 2016, p. 6). Nesse sentido, a Comissão aponta para as competências digitais como resposta às exigências do mundo contemporâneo.

¹ Ensino tradicional face-a-face: ensino ministrado em sala de aula com presença física de professores e alunos, cujo processo de ensino é centrado no docente, como detentor absoluto do conhecimento, e no conteúdo. Os discentes são recetores passivos da informação (Ferreira, 2020).

Com a finalidade de “apoiar os esforços nacionais, regionais e locais na promoção da competência digital dos educadores” (Lucas & Moreira, 2018, p. 7), foi criado pelo Joint Research Centre, da Comissão Europeia, o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – DigCompEdu. O Quadro descreve 22 competências digitais específicas, distribuindo-as em 6 áreas, com 3 focos: 1. Competências profissionais dos educadores; 2. Competências pedagógicas dos educadores; 3. Competências dos aprendentes.



Figura 1 - Quadro DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018, p. 8)

O primeiro foco engloba a área 1 e procura compreender como os educadores fazem uso de tecnologias digitais em seu ambiente profissional mais amplo, para interações profissionais, desenvolvimento próprio e da instituição. O segundo foco reúne as áreas 2, 3, 4 e 5 e está dirigida às habilidades de uso, criação e partilha de recursos digitais para a aprendizagem, gerenciamento do uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, estratégias digitais para aprimorar a avaliação e o potencial das tecnologias digitais como facilitadoras de estratégias pedagógicas centradas no aluno. O terceiro foco abrange as competências docentes para promoção da competência digital dos estudantes (Lucas & Moreira, 2018).

Caena e Redecker (2019) refletem que o DigCompEdu convida os professores a reconsiderarem o papel da tecnologia na educação como um facilitador para a inovação. Descreve também a competência digital dos educadores como uma competência profissional, capaz de conduzir à criação de experiências de aprendizagem que reflitam e levem à necessidade de mudança de habilidades e padrões de trabalho na era digital.

O b-learning é a modalidade de ensino que melhor se alinha à cultura universitária e às estruturas organizacionais (Gaebel et al., 2021), além de ser um potencial dinamizador, capaz de ampliar o acesso às oportunidades de aprendizagem no âmbito da educação superior (Comissão Europeia, 2016). Assim, há razões para a adesão cada vez maior do b-learning pelas universidades, segundo dados de Gaebel et al. (2021).

O termo *blended learning* (b-learning) ou ensino híbrido empregado nesta pesquisa está ancorado no conceito desenvolvido por Garrison e Vaughan (2008) e diz respeito não apenas a uma aproximação entre o ensino face-a-face e o online, entre atividades síncronas e assíncronas, mas ao uso de abordagens centradas no aluno, que levem ao desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem autônoma através da criação de uma comunidade de aprendizagem. O professor pode, então, somar seus conhecimentos aprofundados do assunto àquele trazido pelo discente “criando novos conhecimentos num ciclo contínuo de evolução” (Lopes, 2020, p. 25).

Lopes (2020) afirma que os modelos não tradicionais de ensino, como o b-learning, são os que mais incorporam características associadas a aprendizagem de adultos, pois promovem interação entre professores e alunos, desenvolvendo a capacidade cognitiva dos discentes através da aprendizagem cooperativa.

Contudo, a primeira percepção dos docentes sobre o b-learning é de maior demanda de tempo, para além das diversas outras atividades académicas nas quais os professores estão envolvidos (Lopes, 2020; Hamilton, 2014; Uhmman, 2018). Resultados semelhantes foram encontrados em pesquisa com docentes do Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança (Gonçalves, 2013). Mais de 70% dos professores entrevistados concordam totalmente que o ensino híbrido aumenta a carga de horas de trabalho docente.

Outra percepção é que existem diferentes entendimentos a respeito do conceito de b-learning (Freeman & Tremblay, 2013; Hamilton, 2014; Gaebel et al., 2021). As definições vão desde o uso de recursos complementares para cursos tradicionais face a face, até cursos com abordagens de aprendizagem orientadas pelo aluno (Freeman & Tremblay, 2013). A forma como os professores percebem o que é b-learning pode influenciar fortemente suas práticas pedagógicas quando estão comprometidos com este modo de ensino.

Lopes (2020) evidencia que ambientes de ensino híbrido exigem do docente uma postura técnico-andragógica para o planeamento

criativo da estrutura instrucional. Este planeamento pode ser bastante complexo quando pensado para um ecossistema de aprendizagem multifacetado como o do ensino híbrido. Gonçalves (2013) demonstra em sua pesquisa que 100% dos docentes concordam totalmente que o b-learning obriga a mudanças de papéis e de atitudes dos professores, o que indica uma sensibilização do corpo docente para as diferenciações deste modo de ensino em relação ao ensino tradicional.

Os estudos de Hamilton (2014) afirmam que, apesar de a maior parte dos docentes aprovar o uso de tecnologias no ensino e o ensino híbrido, as aulas presenciais face-a-face ainda são consideradas mais eficazes do que o b-learning. A mesma perspetiva aparece na investigação de Gerbic (2011). Atrelada a esta percepção, está a da necessidade de formação e de suporte técnico adequado, de maneira que os docentes possam apropriar-se das competências essenciais para este modo de ensino (Lopes, 2020; Monteiro, 2011; Uhmman, 2018).

Metodologia

Esta investigação se configura em um estudo de caso de abordagem qualitativa. O estudo de caso trata de uma abordagem metodológica cuja característica mais marcante “é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223), que pode abranger diferentes fenômenos e situações.

O estudo de caso, por retratar uma situação bastante definida, permite analisar contextos e relações únicas, dinâmicas e complexas (Cohen et al., 2007). Meirinhos e Osório (2010) apontam como vantagem do estudo de caso a possibilidade de aplicá-lo em contextos atuais do quotidiano das pessoas, podendo gerar novas teorias, desenvolver ou refutar teorias existentes, explicar ou desenhar soluções para situações, explorar ou descrever um fenómeno ou um tema.

Esta investigação contempla um único estudo de caso, portanto, sua tipologia é de caso único (Coutinho & Chaves, 2002; Meirinhos & Osório, 2010). Como a observação foi feita a partir de uma única unidade de análise, sob o prisma dos objetivos do estudo, considera-se um estudo de caso holístico. A unidade de análise é o corpo docente do Mestrado em Parasitologia Médica, observado como um todo, sem distinção de cargos (professor, investigador, coordenador), de idade ou de gênero.

A edição 2019-2020 do mestrado contou com 26 docentes, parte professores e parte investigadores do Instituto. Dos 19 participantes desta investigação, 9 dão aulas há mais de 20 anos, 7 lecionam entre 15 e 20 anos, 2 entre 10 e 14 anos, e 1 de 6 a 9 anos. Sobre o tempo em que fazem uso de tecnologias digitais no ensino, 1 afirma fazer uso há mais de 19 anos, 3 entre 15 e 19 anos, 8 entre 10 e 14 anos, 3 entre 6 e 9 anos, e 4 de 1 a 5 anos, conforme figura 2.

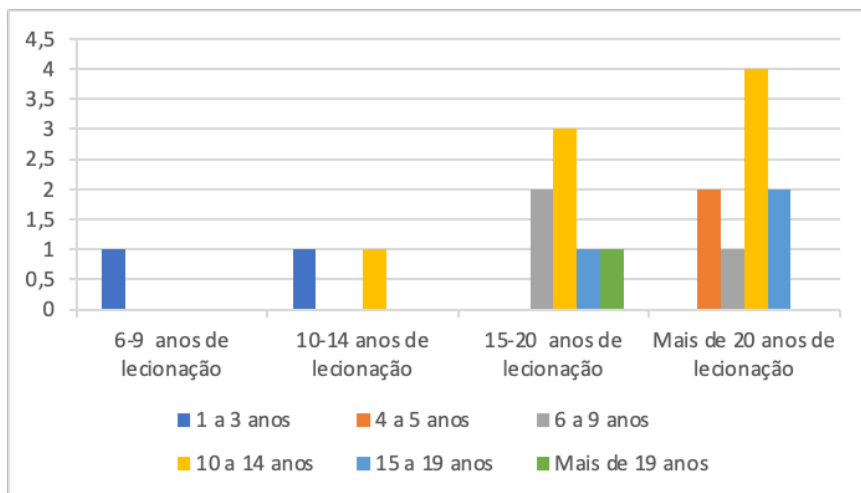


Figura 2 - Anos de lecionação x tempo de uso de tecnologias no ensino.

O primeiro instrumento de recolha de dados foi o questionário Dig-CompEdu Check-in, ferramenta de autorreflexão para educadores criada a partir do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, com o objetivo de apoiar e incentivar a utilização de ferramentas digitais para melhorar e inovar a educação. Nesta investigação foi utilizado o questionário desenvolvido para professores do Ensino Superior.

A primeira parte do questionário é composta por 24 questões fechadas de resposta obrigatória. As perguntas são divididas nas 6 grandes áreas de competências digitais do Quadro Europeu de Competências Digitais. A segunda parte, composta por 20 perguntas de resposta facultativa abertas e fechadas, aborda informações pessoais e profissionais, solicita a descrição das ferramentas digitais utilizadas pelo docente em suas aulas e investiga o apoio institucional no uso das tecnologias digitais.

O questionário foi usado para seleção dos participantes para a etapa principal de recolha de dados. Esta etapa teve como instrumento

de recolha de dados o grupo focal. Para Coutinho e Chaves (2002), a seleção de participantes em um grupo focal tem extrema relevância. Precisa ser intencional, seguir critérios bem definidos e buscar o máximo de variações possíveis (Gatti, 2005), passível de sofrer ajustes de acordo com o avanço do estudo, de maneira a completá-lo. Assim, a composição do grupo focal foi feita de acordo com os índices de competência digital reportados ao fim do questionário, a fim de obter a maior diversidade possível em níveis de competências digitais na seleção dos participantes.

O grupo focal caracteriza-se por um tipo de entrevista com um grupo pequeno de pessoas focado em um tema específico, cujo objetivo é, através das interações pessoais, alcançar o aprofundamento de uma ideia, a reflexão sobre as percepções e representações dos participantes, a investigação e o mapeamento de consensos e dissensos sobre o tema (Minayo & Costa, 2018).

Assim, foram selecionados 6 docentes dentre os 19 respondentes do questionário. Dois docentes com menor pontuação no questionário, ou seja, que possuem pouca familiaridade com as tecnologias no cotidiano laboral; outros dois docentes com pontuação mediana, ou seja, com experiência média no uso das tecnologias aplicadas a educação; e dois docentes com maior pontuação, ou seja, aqueles que fazem uso das tecnologias no dia a dia profissional com mais facilidade.

Os dados coletados no grupo focal foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo qualitativa, cujos pressupostos teóricos estão fundamentados em Creswell (2007). O processo de análise de conteúdo qualitativa permite extrair sentido de diferentes tipos de dados coletados, sejam imagens, emoções, símbolos, etc. (Creswell, 2007). A análise foi dividida em 6 etapas: 1. Organização e preparação; 2. Leitura dos dados; 3. Codificação; 4. Criação de categorias; 5. Narrativa qualitativa; 6. Interpretação dos dados.

A primeira etapa foi dedicada à transcrição do grupo focal, através da criação de códigos de transcrição. Na segunda etapa procedeu-se à leitura dos dados, com anotações das primeiras impressões, releituras, novas anotações e elaborações de reflexões. Na terceira etapa teve início o processo de codificação, com agrupamento do material colhido e segmentação. Foram criados 16 códigos a partir de assuntos despontados no estudo dos documentos, que formaram os 11 temas iniciais de análise.

A quarta etapa caracterizou-se pela escrita detalhada dos temas iniciais, até transformá-los em categorias. Creswell (2007) indica reagrupar tópicos que se relacionem entre si, o que originou 6 tópicos:

Percepções sobre o b-learning; Prática docente; Caracterização do corpo discente; Apoio institucional; Reflexões sobre o uso das TIC; Reflexos sobre a pandemia. Creswell (2007) afirma que a categorização fornece a apresentação dos principais resultados nos estudos qualitativos. Eles devem mostrar diferentes perspectivas e estar fundamentados na revisão bibliográfica.

Estes seis tópicos geraram 2 categorias: “Percepções docentes sobre as exigências do *b-learning* no atual contexto do Mestrado em Parasitologia Médica” e “Desafios docente e institucional na implementação do *b-learning*”.

Conclusões

A partir das duas categorias de análise, foi possível identificar as seguintes percepções: maior demanda de tempo, reflexos da pandemia COVID-19, avanços tecnológicos na educação, desenvolvimento das competências digitais dos estudantes, vantagens e desvantagens do modelo híbrido, mudanças nas práticas pedagógicas, qualidade no b-learning, mudança na política institucional e necessidade de apoio especializado.

Os resultados iniciais, em resposta às questões de investigação, sugerem que os professores acreditam no potencial do b-learning para o ensino, mas reforçam a importância das aulas práticas presenciais face-a-face no currículo. Esta percepção está atrelada a dois diferentes aspetos: a especificidade desta área de conhecimento; e o nível de competência digital dos docentes.

Por diversas vezes os docentes relatam que muitos dos conteúdos precisam ser vivenciados pelos alunos nos laboratórios, de maneira que possam desenvolver habilidades manuais e refinamento nas técnicas. Neste sentido, afirmam que os momentos assíncronos podem reforçar a aprendizagem, mas não substituem as experiências síncronas presenciais face a face.

Este entendimento é perfeitamente compreensível em percursos de ensino híbrido, porém, pode também estar relacionado à competência digital dos docentes. Sem conhecimento dos recursos disponíveis, é mais difícil planear conteúdos online para aulas práticas presenciais face a face. Caena e Redecker (2019), Freeman e Tremblay (2013), Gerbic (2011), Monteiro (2011) e Gomes et al. (2011) apontam o desconhecimento como principal motivo para a não utilização das tecnologias disponíveis. O desenvolvimento das competências digitais dos docentes pode estar

relacionado à maior confiança em aulas presenciais face-a-face, com as quais têm maior familiaridade, em detrimento de aulas online e recursos assíncronos, com os quais possuem pouca experiência.

Dados coletados pelo questionário DigCompEdu Check-in corroboram este entendimento. A maior parte dos docentes faz uso básico de recursos digitais em seu dia a dia, como blogues e emails. Apenas 5,2% criam e adaptam recursos complexos e interativos. Quando perguntados sobre quais recursos já utilizaram com seus alunos, apenas 30% dos respondentes utilizaram ferramentas complexas para além de apresentações, vídeos, questionários e a plataforma de aprendizagem.

O nível de competência digital dos educadores pode afetar também a sua percepção sobre o tempo necessário para planeamento e criação de aulas e conteúdos. A preocupação com o tempo surgiu nos discursos de todos os participantes do grupo focal e parece referir-se a duas perspetivas: a primeira relacionada à sobrecarga de trabalho nas Universidades; a segunda relativa as novas demandas geradas pelo ensino híbrido.

O excesso de atividades profissionais nas quais os docentes estão envolvidos, acrescido das demandas específicas deste modelo de ensino, gera sentimento de frustração, sobrecarga e estresse. Folaron (2005) e Araujo et al. (2020) salientam a importância de ter em atenção os níveis de estresse dos envolvidos em processos de transição. Este ponto recebeu grande destaque pelos participantes e, se não colmatado, há indicações de possibilidade de desvinculação da proposta institucional.

O segundo aspeto diz respeito às características do ensino híbrido que podem demandar maior dedicação por parte do professor para lidar com dificuldades de acesso dos alunos, necessidade de monitoramento do progresso da turma, e criação de conteúdos digitais. Estas situações, somadas às demais tarefas inerentes ao ensino, podem afetar diretamente o tempo do professor. Contudo, dados do questionário mostram que apenas 31% a 37% dos docentes monitorizam os estudantes e adaptam propostas de aprendizagem às dificuldades dos alunos. E 52,6% não criam conteúdos digitais ou criam apenas recursos básicos, como apresentações. Estes dados reforçam o entendimento de que a demanda de tempo está mais relacionada aos níveis básicos de competências digitais dos docentes.

A percepção da pandemia COVID-19 lhe conferiu um caráter positivo no sentido de permitir melhor aproveitamento do tempo. Contrariamen-

te, a literatura consultada sobre o *b-learning* no contexto da pandemia aponta para maior demanda de tempo e geração de estresse devido ao aumento do número de atividades (Araujo et al., 2020; Gusso et al., 2020).

Acredita-se que a visão positiva dedicada à pandemia seja pelo fato de os docentes já terem parte dos conteúdos para o b-learning preparados desde o início do processo de transição, iniciado em junho de 2019. No início da pandemia a primeira edição do Mestrado em modelo híbrido chegava ao fim. Neste período, os professores tiveram acesso ao LMS, aos recursos e formações sobre o AVA, além de suporte especializado, mantido ao longo de toda a pandemia. É possível que estes fatores tenham feito os docentes sentirem-se menos estressados, diferentemente de professores que tenham sido apanhados de surpresa pelo “ensino remoto emergencial”.

Contudo os docentes entendem que o contexto epidemiológico atual pode causar alterações no desenho inicial do curso, que previa aulas práticas presenciais face-a-face. Estas aulas terão que ser adiadas ou adaptadas para serem feitas online, colocando em questão a possível necessidade de redesenho do curso.

Outras percepções apontam para o reconhecimento da necessidade de novas abordagens pedagógicas e a preocupação com a qualidade do ensino; bem como a dificuldade de acesso e a competência digital dos alunos, além da importância de apoio especializado em duas frentes: pedagógica e tecnológica.

Referências

- Araujo, R. M. de, Amato, C. A. de la H., Martins, V. F., Eliseo, M. A., & Silveira, I. F. (2020). COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28(0), 864–891. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.864>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Comissão Europeia. (2016). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das regiões uma Nova Agenda de Competências para a Europa. União Europeia*; COM 381 final.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6ª ed). Ed. Companion Website.

- Conole, G. (2010). Facilitating new forms of discourse for learning and teaching: Harnessing the power of Web 2.0 practices. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 25(2): 141–151.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *CIED - Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed). Artmed.
- Folaron, J. (2005) The human side of change leadership. *Quality Progress*, 38 (4), 39-43.
- Freeman, W., & Tremblay, T. (2013). Design Considerations for Supporting the Reluctant Adoption of Blended Learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1), 9.
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association absI.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2020). E-learning in the 21st century a framework for research and practice. *E-learning: wat, waaron en hoe?* Open Universiteit Nederlands, 49-70.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008) Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines. John Wiley & Sons.
- Gatti, B. A. (2005). Introduzindo o Grupo Focal. Em *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* (Vol. 10). Líber Livro.
- Gerbic, P. (2011). Teaching using a blended approach – what does the literature tell us? *Educational Media International*, 48(3), 221–234. <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.615159>
- Gomes, M., C., C., Guimarães, F., Casa-Nova, M. J., & Caires, S. (2011, Janeiro 1). Educação a distância e e-learning na Universidade do Minho: Análise das percepções, concepções e práticas docentes no Instituto de Educação. *Libro de actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, Coruña. https://www.researchgate.net/publication/259343811_Educacao_a_distancia_e_e-learning_na_Universidade_do_Minho_analise_das_percepcoes_concepcoes_e_praticas_docentes_no_Instituto_de_Educacao
- Gonçalves, B. M. F. (2013). *MOOC e b-Learning: Uma proposta para o mestrado em TIC na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança* [Instituto Politécnico de Bragança]. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/8620>
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. de, Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Higher education in the times of pandemic: university management guidelines. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.238957>
- Hamilton, M. W. (2014). *Perceptions of Urban High School Teachers Transitioning From Traditional Instruction to Blended Learning* [Western

- Kentucky University]. <https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=diss>
- Lopes, S. F. S. F. (2020). *A proposta b-learning da sala de aula invertida (flipped classroom): Potencialidades e desafios no contexto do Ensino Superior* [Universidade Fernando Pessoa]. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/8690>
- Lucas, M., Balula, A., Moreira, A., Pedro, L., Almeida, P., Ramos, F., Coelho, D., Pinto, M., Nogueira, F., Raposo, R., Batista, J., Morais, N., De Souza, F., & Pombo, L. (2014). *Uso das Tecnologias da Comunicação no Ensino Superior Público Português*.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: UA.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49–65.
- Minayo, M. C. de S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 139–153.
- Monteiro, A. M. R. (2011). *O currículo e a prática pedagógica com recurso ao b-learning no ensino superior* [Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62498/2/30007.pdf>
- Uhmann, F. R. C. (2018). *Curso de formação docente literário-temático: Empatia e inclusão, em regime b-learning* [Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36398>

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS



ATIVIDADES EXPERIMENTAIS PARA O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

Hilário Piriquito Eurico

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
hilarioeurico@gmail.com

Resumo

Neste trabalho apresenta-se as atividades experimentais selecionadas para o programa de formação contínua de professores em ensino experimental das ciências no Ensino Primário angolano, no âmbito do programa de Doutoramento em Educação na especialidade de Didática das Ciências sob a Metodologia de Investigação Baseada em Desenho (IBD), com três fases sequenciais e interligadas. O objetivo da fase 1 da referida IBD é analisar os programas de ensino de Estudo do Meio (EM)/Ciências da Natureza (CN) e rever a literatura com a palavra-chave atividade experimental. Decorrente destes objetivos utilizou-se uma ficha de análise documental dos conteúdos dos programas de EM/CN e uma de revisão de literatura. Selecionou-se as atividades experimentais mediante os temas dos programas de EM/CN, e da realidade escolar angolana. Algumas atividades foram elaboradas pelo autor e outras adaptadas de outros autores (Figueiroa, 2016; Martins et al., 2007; Reis, 2008). Acredita-se que as atividades que se apresentam aqui serão essenciais no reforço do conhecimento didático do professor, para melhor responder algumas exigências curriculares do EM/CN a julgar pelas suas potencialidades na aprendizagem de ciências, e por atenderem ao contexto educativo angolano.

Palavras-chave: Atividades experimentais, Ensino das Ciências, Formação Contínua de Professores

Introdução

A aprendizagem de ciências desde a tenra idade constitui uma via eficaz para o desabrochar de uma cultura científica da infância à vida adulta. Seguramente, a utilização de trabalhos práticos de base experimental de forma significativa e contextualizada constitui, pois, uma estratégia didática muito valiosa para melhorar o ensino das ciências, visto que é um potencial instrumento: (a) para a solidez das aprendizagens; (b) no aumento da motivação dos alunos; (c) é transcendental uma vez que ajuda a melhorar outras habilidades trabalhadas em outros terrenos científicos, como a Língua Portuguesa (comunicação, discussão, debate, entre outros), a Matemática (raciocínio lógico, cálculos, medidas, entre outros) e o Desenho (utilização de gráficos, tabelas, figuras, representações de imagens, esquemas, enfim).

É exatamente nesse espírito científico que surge este trabalho, circunscrito no objetivo de apresentar as atividades experimentais selecionadas para uma formação contínua de professores em ensino experimental das ciências, destinada aos professores do Ensino Primário angolano. Parte-se do pressuposto de que a melhoria da aprendizagem dos alunos é também influenciada pela preparação/capacitação do professor. Dito de outra forma: se se quer desenvolver a atitude científica, o espírito científico, as competências associadas às atividades experimentais (observação, raciocínio, argumentação, comunicação, reflexão, discussão, entre outros, aos alunos), é necessário desenvolvê-las primeiramente aos professores em formação inicial ou contínua com vista a melhoria do sistema educacional e das aprendizagens dos alunos (Sá e Carvalho, 1997; Sá, Carvalho e Lima, 1999).

As referidas atividades experimentais depois de assimiladas pelos envolvidos na formação (professores-formandos e respetivos alunos), e refletido sobre as potencialidades e dificuldades associadas a este trabalho prático no contexto educativo angolano, podem ser propostas como suporte metodológicos para os programas de ensino de EM/CN em Angola. Deste modo, apresenta-se a noção da atividade experimental adotada no presente estudo e, posteriormente, avança-se com os fundamentos didáticos que justificam a sua implementação no Ensino Primário em Angola e em outras geografias.

Atividade experimental

Neste estudo, adotou-se o conceito de atividade experimental, que se realiza sob o controlo e a manipulação de variáveis (Martins,

et al, 2007; Figueiroa, 2016), e dá-se ênfase na orientação de Martins (et al., 2007); Figueiroa (2016), segundo a qual:

- (i) Na fase antes da experiência; faz-se a planificação da atividade, prepara-se os materiais necessários, apresenta-se a exploração didática e faz-se as previsões dos resultados;
- (ii) Na fase da experiência; identifica-se as variáveis em estudo, realiza-se a atividade colocando em prática a planificação feita na fase anterior e faz-se a constatação de todos os acontecimentos;
- (iii) Na fase depois da experiência; compara-se as previsões feitas inicialmente com os resultados alcançados, efetua-se a reflexão, com realce na explicação dos resultados. O processo culmina com a sistematização e elaboração da conclusão da atividade.

Além da noção e da orientação de atividade experimental já afiorada, neste estudo, referencia-se a assunção da atividade experimental-investigativa, por ser um tipo de prática que desperta mais interesse do aluno, igualmente, favorece uma aprendizagem diferenciada, na qual, as concepções e ideias dos alunos são valorizadas contribuindo, desse modo, na construção do conhecimento e na promoção da componente crítica-reflexiva (Carvalho, et al, 2009; Almeida, 2017). A do tipo investigativa é aquela, que além de ser realizada com o controlo de variáveis, também faz menção a investigação como parte integrante da experiência.

Na verdade, a atividade experimental-investigativa se realiza juntando a experiência e a componente investigativa sob orientação de questões cujas respostas podem ser encontradas através de pesquisas em livros, internet ou em outros sítios, para melhor relacionar os conceitos. É um exercício fundamental, porque permite: (a) maior envolvimento dos alunos em todas as etapas da experiência; (b) a resolução de um problema real em que o aluno toma uma posição ativa na construção do seu conhecimento; c) assumir a ação e a reflexão como elementos essenciais após a sistematização e conclusão de todo trabalho (Carvalho, 2013; Almeida, 2017). Trata-se, portanto, de uma estratégia pedagógica inovadora e potencializadora de aprendizagem ampla e significativa para os alunos, em que o papel do professor é problematizar, perguntar, estimular a reflexão (Machado e Fernandes, 2015) e, de certo modo, esta ação abre espaço para a construção das capacidades de observação, investigação, de comunicação, de reflexão, de criatividade, capacidades requeridas pelas sociedades modernas.

Além da atividade experimental-investigativa, existem outros tipos, como referem Araújo e Abib (2013), Oliveira (2010), e podem ser classificadas:

- Atividade experimental-demonstração.
- Atividade experimental-verificação.

Na atividade experimental-demonstração o método é expositivo e o professor faz a ilustração de alguns conteúdos através da experimentação. Na atividade experimental-verificação, os alunos fazem experimentações com objetivo de efetuarem a verificação de uma teoria ou lei, e o professor fiscaliza a ação dos alunos (Carvalho et al, 2009, Almeida, 2017).

No presente estudo, sugere-se a adoção de atividades experimentais contextualizadas e significativas como forma de tornar a prática mais atraente e mais produtiva. Para tal, são evidenciadas na secção seguinte os fundamentos didáticos que justificam a promoção e utilização de atividades experimentais na formação contínua de professores, e consequentemente, com os alunos em contexto de aprendizagem de ciências nos primeiros anos de escolaridade.

Atividade Experimental Significativa e Contextualizada

Do ponto de vista didático, a atividade experimental é uma estratégia de ensino que aproxima o momento teórico com o momento prático, onde o aluno se torna o elo entre a teoria e a prática dos conteúdos em estudo (Claro, 2017). É uma estratégia didática potencial em desenvolver capacidades, conhecimentos, atitudes e valores, entretanto, para que as aulas experimentais correspondam com as suas potencialidades de desenvolvimento de várias capacidades (Claro, 2017):

- (i) Não se deve adotar práticas experimentais com roteiros fechados sem possibilidades de abertura;
- (ii) Não se deve colocar o aluno no modo passivo seguindo apenas as orientações dadas pelo professor;
- (iii) Não se pode seleccionar conteúdos sem significação.

Estas três características apontadas por Claro (2017), podem retirar a qualidade de uma atividade experimental, porque inibe a criatividade

enem permite o debate, a discussão, a argumentação, aspectos muito importantes no desenvolvimento de atividades experimentais.

Isto quer dizer que, uma atividade experimental deve ser elaborada com passos metodológicos claros e adequados ao nível cognitivo, psicomotor e afetivo do público-alvo. Tem de ser contextualizada a realidade do aluno e significativa para que aluno se sinta motivado em aprender e utilizar os conhecimentos envolvidos no seu meio circundante, porque isso pode contribuir no desabrochar da vontade de descoberta, da curiosidade e da resolução de problemas começando nas situações da sua comunidade.

No mapa de conceitos que se apresenta a seguir, também, se ilustra de forma muito sintética os aspectos que podem tornar uma atividade experimental produtiva e, em seguida, é dada a informação pormenorizada dos aspectos do mapa.



Figura 1 - Mapa de conceitos Atividades Experimental Contextualizada e Significativa

Na fase intermédia do mapa de conceitos apresenta-se as características que podem tornar uma atividade experimental contextualizada e significativa, precisamente, o carácter: (a) investigativo; (b) construtivista; (c) matérias comuns; (d) respostas às curiosidades e (e) ponte entre o científico e a realidade do aluno.

- (a) No carácter investigativo, se destaca a formulação da pergunta de forma clara e precisa. O problema-questão tem de ser empírico, isto é, próximo da realidade do aluno, com uma dimensão viável e susceptível à solução (Gil, 1999). Desenvolver a atividade experimental apropriando-se destes aspectos torna o processo mais motivador, atraente e produtivo dado que são evidenciados elementos que permitem uma melhor compreensão do processo.
- (b) O carácter construtivista resume a prática de ensino construtivista cuja bandeira é a valorização dos conhecimentos

do aluno e o seu envolvimento ativo na construção da sua aprendizagem, onde o professor serve como o elemento que prepara o ambiente de aprendizagem do aluno, facilita e estimula o debate de ideias, a discussão, a argumentação, a reflexão entre os alunos e com ele mesmo.

- (c) Materiais comuns. Sugere-se materiais de baixo custo e que podem ser encontrados na comunidade. Isso facilita o trabalho do professor e dos alunos no contexto de planificação das atividades. Por exemplo, na planificação de uma atividade experimental relacionada às plantas, se os materiais necessários forem os que se localizam facilmente e de custo baixo na comunidade a motivação de realizar a referida atividade pode ser alta, porque saberão à partida que se trata de uma atividade viável.
- (d) Resposta às Curiosidades. Embora nem sempre aconteça, mas é fundamental ter em conta este pormenor, antes da realização da atividade, identificar as previsões dos alunos e/ou curiosidades que eles apresentam em determinada fase da experiência. É salutar quando se responde a uma curiosidade do aluno identificado na aula teórica por meio da atividade prática de base experimental (Claro, 2017). No tema; Água e Mar, os alunos podem encontrar respostas para curiosidades, tais como; porquê é que a água do mar é azul? Porquê é que os objectos flutuam na água? Entretanto, a atividade “ a cor do mar de Reis (2008) ” e atividade flutuação de corpos na água de Martins (et al., 2007) e de Figueiroa (2017), podem, de certo modo, responder a estas curiosidades muito frequente nas crianças.
- (e) Ponto comum entre a ciência e a realidade do aluno. Aqui defende-se atividade experimental como ponte entre o desconhecido e o conhecido, entre o científico e o real, permitindo deste modo, uma compreensão mais alargada e profunda de certos fenómenos que acontecem no meio circundante do aluno.

Os pontos acima referenciados quando são bem conseguidos estimulam: (i) a motivação e o interesse dos alunos nos conteúdos de ciências e promove aprendizagens de outras áreas disciplinares através de desenhos, gráficos, comunicação entre outros; (ii) ocorre a aprendizagem significativa porque os alunos encontram espaço de aplicabilidade dos seus conhecimentos no seu meio circundante; (iii) proporcionam o desenvolvimento das capacidades de reflexão-crítica,

de observação cuidadosa, do registo de dados, de interpretação, de argumentação e de resolução de problemas não só do fórum académico mas também do dia-a-dia (Reis, 2008).

Os pressupostos acima e os que serão evidenciados a seguir conformam os fundamentos que justificam a realização de atividades experimentais na infância.

Fundamentos Didáticos para a Realização de Atividades Experimentais no Ensino Primário

Pelo que se leu em Galiuzzi (*et al.*, 2001); Hodson (1998); Martins (*et al.*, 2007), Reis, (2008), é consensual afirmar, que as atividades experimentais são fundamentais: (i) na melhoria do ensino das ciências; (b) no desenvolvimento da cultura científica na infância, visto que permite melhorar a aprendizagem do conhecimento científico do ponto de vista teórico-prático; (c) na conceção da natureza da ciência e de seus empreendimentos.

No que diz respeito ao ensino das ciências no Ensino Primário em Angola, a realização de atividades práticas de base experimental com a frequência e a metodologia adequada pode ser um dos caminhos que se pode adotar se se quer contribuir na melhoria da situação do desequilíbrio entre a teoria e a prática que pesa neste nível de ensino (Eurico, 2019). Entretanto, isto implica reforçar o conhecimento didático do professor de ciências do Ensino Primário angolano, para que por sua vez possa fazer valer as potencialidades desta estratégia didática, sobretudo, o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes.

Diante destes postulados, fez-se uma breve revisão de literatura sobre atividades experimentais no Ensino Primário, que permitiu uma elaboração dos fundamentos didáticos que justificam a promoção e utilização de atividades experimentais com os alunos neste nível de ensino (Bento, 2010; Black, 1993; Cachapuz, 2002; Figueiroa, 2016; Martins *et al.*, 2007; Galiuzzi *et al.*, 2001; Reis, 2008; Oliveira, 1999):

- Estimular a observação e o registo cuidadoso dos dados;
- Promover métodos de pensamento científico simples;
- Desenvolver habilidades do domínio cognitivo, psicomotor e afetivo
- Treinar a resolução de problemas;
- Vivenciar o processo de encontrar fatos por meio da investigação chegando a seus princípios.

(i) Estimular a observação e o registo cuidadoso dos dados;

Numa atividade experimental, orienta-se que os alunos façam recurso à observação na fase da experiência. Os alunos são orientados a observarem os fenómenos e a registarem o que observam. Obviamente, este exercício constitui uma forma de treiná-los para aprimorarem a sua forma de observação e o registo de dados em tabelas, em gráficos no caderno ou noutro material. E, como os alunos já utilizam a observação assistemática no seu dia-a-dia (observação não controlada). Assim, estimular a observação e consequentemente o registo de dados, através da realização de uma atividade experimental em contexto de ensino-aprendizagem das ciências, é uma boa oportunidade de explorar essa capacidade dos alunos.

(ii) Promover métodos de pensamento científico simples;

A promoção de métodos científicos simples é usual na fase antes da experiência, onde se faz toda a planificação, bem como, na fase da experiência onde é executada a planificação feita na fase anterior. Uma atividade experimental realizada de forma contextualizada e significativa melhora a capacidade de pensamento do aluno. Inicialmente não será um pensamento estruturado, mas pode servir de uma boa base para a memória, e servir de recurso para recordar os métodos de pensamento já utilizado em determinadas situações. Com efeito, o envolvimento ativo às atividades experimentais pode se constituir de um aprendizado que contribua no exercício de pensar logicamente, da variedade de métodos e não de apenas um método, também, é uma das formas de iniciar a atividade científica do aluno e de mostrar os caminhos de resolução de problemas de situações diversificadas em que se recorre aos vários métodos de pensamento, uma vez que o pensamento é das funções superiores que surge em situações desconhecidas.

(iii) Desenvolver habilidades do domínio cognitivo e psicomotor e afetivo

Suart e Marcondes (2008) concordam com o desenvolvimento das destrezas cognitivas proporcionadas pelas atividades experimentais, em níveis 1, 2 e 3;

- Nível 1: encontram-se as operações de conhecer, recordar informações, aplicar conhecimentos em familiares e resolução de exercícios;
- Nível 2: encontram as operações ajustadas à tomada de decisões em casos conturbados que aflige a comunidade do aluno ou a sociedade em geral, desenvolvimento do pensamento crítico e analítico;
- Nível 3: resolução de problemas não familiares para o aluno que requer conhecimento adicional, aplicação, análise e síntese

Contribuindo para as habilidades comunicativas Oliveira (1999), Figueiroa (2016), partilham a ideia de que, durante a experiência o professor não deve focar apenas no desenvolvimento de habilidades manipulativas, mas sim, estimular o pensamento, a reflexão, a argumentação, o debate entre os alunos, porque esses elementos é que desenvolvem as habilidades, as capacidades e os conhecimentos que se advoga como potencialidades da atividade experimental.

(iv) Treinar a resolução de problemas;

Treinar a resolução de problemas é a que mais se destaca dentre todos os motivos, pelos quais se justificam a realização de atividade experimental, porque conserva outros aspectos, tais como: a capacidade de observação e do registo de dados, o desenvolvimento da capacidade do pensamento científico, e o desenvolvimento de habilidades manipulativas, enfim.

Normalmente uma atividade experimental é feita tendo como linha orientadora, um problema-questão, que se precisa resolver, utilizando a observação, o registo, a previsão e o pensamento lógico. Quando se coloca um fenómeno como objeto de estudo, embora que cada situação tem sua especificidade e modo próprio de resolução, obviamente, não dispensa o aspecto observação, registo, e o pensamento, principalmente em situações desconhecidas. Quando o aluno é habilitado a resolver um problema proposto pelo professor ou por ele próprio é uma forma de treina-lo a resolver os seus problemas tanto do fórum académico, como do fórum cotidiano (Reis, 2008).

(v) Vivenciar o processo de encontrar fatos por meio da investigação chegando a seus princípios;

Dewey citado por Claro (2017) defende que, a experiência e a Natureza são elementos indissociáveis para as teorias científicas, suas práticas e seus resultados. Para este autor, a experiência é um elemento fundamental na afirmação de uma teoria ou princípio.

Para Afonso, Gomes e Manuel (2019), os conteúdos de Estudo do Meio e das Ciências da Natureza, sugerem a utilização de materiais relacionados ao meio natural e social para uma aprendizagem que justifica o meio circundante do aluno. Entretanto, esse desiderato pode ser alcançado utilizando as atividades experimentais que permitem às crianças a aprendizagem significativa, isto é, a aplicação de conhecimentos aprendidos na sala de aula no meio físico e social que a rodeia, o desenvolvimento de habilidades necessárias para discutir, debater, opinar e intervir nas questões sociais da comunidade em que está inserida. Além disso, é uma das vias que concorrem na formação da base que favorece a compreensão dos princípios teóricos dos conteúdos das disciplinas de Biologia, Física, Química, conforme enfatizou (Afonso, Gomes e Manuel, 2019).

(vi) Aumentar a motivação e o interesse pela matéria e tornar os fenómenos mais reais por meio da experiência.

Geralmente quando se consuma uma aprendizagem o aluno fica muito satisfeito e entusiasmado em querer saber mais coisas. Chega à casa alegre e é capaz de partilhar as suas novas aprendizagens com os seus pais, irmãos e amigos, principalmente quando se trata de uma aprendizagem em que ele participou ativamente. Afirmativamente isso aumenta a motivação e o interesse pela matéria e pela descoberta de outros fenómenos suscetível de realização de atividade experimental. É exatamente isso que acontece quando um aluno é envolvido numa atividade experimental que reúne os pontos referidos nos itens anteriores. A experiência fica muito bem registada na mente do aluno. Aprendizagem é mais consistente porque ao aluno dá-se a oportunidade de vislumbrar na prática aspetos teóricos por meio da experiência. Tudo isso constitui fundamento didático para a realização de atividades experimentais em contexto de aprendizagem de ciências.

Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo faz parte da Investigação Baseada em Desenho (IBD), cujo objetivo é a construção de um programa de formação contínua de professores em ensino experimental das ciências no Ensino Primário angolano, com as características mais adequada a realidade escolar angolana, através de três (3) fases sequenciais e interligadas, uma das características da IBD (Ponte, Carvalho, Pereira e Quaresma, 2016; Romero-Ariza, 2014). E como a investigação comporta três fases com objetivos muito bem delimitados, aqui respondeu-se ao objetivo específico da fase 1 da referida investigação: analisar os programas de ensino de Estudo do Meio (EM) e das Ciências da Natureza (CN); rever a literatura sobre o ensino experimental das ciências, respondendo desse modo à questão: Que atividades experimentais poderão integrar o programa de formação contínua de professores em ensino experimental das ciências no Ensino Primário angolano.

Assim, tendo em conta os objetivos da presente investigação, optou-se pelas técnicas de análise documental consumada com uma ficha de análise documental que incluiu tópicos, tais como: (i) temas suscetível a realização de atividades experimentais com base nos temas dos programas de ensino em causa. Esta última categoria foi possível através de uma ficha de revisão de literatura com palavras-chaves “atividades experimentais”. Desta ação investigativa tem-se como produto, atividades experimentais consentânea com a realidade escolar angolana, apresentadas na secção seguinte na tabela 1.

Resultados e Discussão

Nesta secção apresenta-se os dados colhidos através da análise documental aos programas de EM/CN (Afonso, Gomes e Manuel, 2019), e da revisão de literatura com a palavra-chave atividades experimentais. Todos esses dados estão resumidos na tabela 1, cuja discussão é feita adiante em categorias de análise: a) orientação sobre AE; b) Temas suscetível a realização de AE; c) Atividade experimental (AE).

Tabela 1 – Análise Documental e de Literatura

Programas (Est.Meio/C.Nat.)	Orientações sobre AE	Temas	Temática	Objetivos específicos	Atividades	Autor
1.ª Classe	Não há orientação metodológica clara sobre a realização de atividades experimentais.	8. As plantas	8.1 Estrutura da planta	Reconhecer as partes constituintes das plantas	Germinação de sementes	Reis, 2008, p. 90
		9. Os animais	9.2 Estrutura dos animais	Reconhecer as partes que constituem o corpo dos animais	Crescimento das plantas As minhocas	Martins, et al., 2007, p. 40 Reis, 2008, p. 48
		5.A alimentação	5.5 Conservação dos alimentos	Explicar a importância da conservação dos alimentos; Descrever os processos de conservação dos alimentos	Conservar os alimentos	Reis, 2008, p. 103-104
2.ª Classe	Não há orientação metodológica clara sobre a realização de atividades experimentais.	8.Os animais	8.1.1 Características externas de alguns animais	Descrever características de alguns animais	Caracóis	Reis, 2008, p. 50
					Investigando as condições de humidade adequada aos caracóis	Reis, s.d.
					Investigando as condições de luminosidade adequadas aos caracóis	Reis, s.d.
					Investigando os alimentos preferidos aos caracóis	Reis, s.d.
	Não há orientação	4. O ambiente natural	4.2 Vegetais	Diferenciar as partes que constituem as plantas.	O efeito da humidade na germinação de sementes do feijão	Martins, et al., 2007, p. 29

3.ª Classe	metodológica clara sobre a realização de atividades experimentais.	6. As inter-relações entre a Natureza e a Sociedade	6. A atividade piscatória	Desenvolver hábitos de proteção dos rios, mares e lagos contra a poluição	A poluição do rio	Martins et al., 2007, p. 39
		3. Atividades sociais e qualidade de vida	3.1 Serviços sociais	Identificar as instituições que prestam serviços sociais nas localidades	A produção do pão	
4.ª Classe	Não há orientações sobre a realização de atividades experimentais.	5. Perspetivas históricas	5.2 As migrações	Identificar os motivos que fazem os povos africanos se deslocarem de uma região para outra região.	Movimento migratório África	
5.ª Classe E 6.ª Classe	Não há orientação sobre a realização de atividades experimentais.	1. Corpos na natureza	1.2 Propriedade dos corpos	Distinguir os estados dos corpos na natureza;	Efeito da temperatura na mudança do estado físico	Martins et al., 2007, p. 20
				Caraterizar as propriedades dos corpos na natureza	Mistura ou dissolve?	Figueiroa, 2016
		3. A energia	3.4 A luz	Comparar corpos luminosos quanto à visibilidade dos objetos e outros elementos	Distinguição do sólido e do líquido	Martins et al., 2007, p. 18
					Sombra e fonte luminosa	Martins, et al., 2007, p. 38
		4. A água	4.1 A água na natureza	Reconhecer os diferentes estados da água na natureza	Flutua?	Reis, 2008, 140
			4.3 A água do Mar	Distinguir as características da água do Mar	Flutua ou afunda?	Figueiroa, 2016
		6. O meio em que vivemos na terra	6.5 Poluição do meio	Propor medidas para a mitigação da poluição do meio	A cor do mar	Reis, 2008, p. 37
					A Controvérsia sobre a poluição atmosférica	

Na categoria (a) referente as orientações curriculares angolanas sobre a realização de atividades experimentais, observou-se que não há orientação metodológica, indicação ou menção para a realização de atividades experimentais num dos temas dos programas de EM/CN (Afonso, Gomes e Manuel, 2019). Esse resultado impera a vontade de contribuir com conhecimentos científicos e metodológicos relativos a orientação, indicação para a utilização de atividade experimental, porque constitui uma estratégia de ensino das ciências muito valiosa, e uma das formas de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem das ciências no Ensino Primário angolano caracterizado como mais teórico do que prático, e vê-se na utilização de atividades experimentais características de equilíbrio teórico-prático e o envolvimento ativo dos alunos que se impõe no processo de ensino-aprendizagem das ciências (Eurico, 2019; Galiazzi *et al.*, 2001).

Relativamente a categoria (b) temas suscetível a realização de atividades experimentais, constatou-se que, os temas (Plantas, Animais, Alimentação, A água do Mar, A luz, entre outros que se encontram na tabela 1 dos resultados), e respetivos objetivos específicos são suscetível de realização de atividades experimentais. A título de exemplo, no tema plantas, em que o objetivo específico é reconhecer as partes constituintes das plantas (raíz, caule, folha) se pode desenvolver uma experiência que reforça aprendizagem teórica desses conteúdos. Na atividade os alunos vão reforçar seus conhecimentos sobre os constituintes das plantas e os fatores que determinam a sua germinação através da manipulação de variáveis: dependente, independente e de controlo. Com efeito, pode-se realizar uma atividade sobre “germinação de plantas, uma da autoria de Reis (2008) e outra de Martins (et al., 2007). Claramente esse exercício prático responde positivamente a uma das potencialidades didática da atividade experimental; consolidar os conteúdos através da experiência que os alunos podem efetuar. A experiência poderá servir de veículo não só para os conteúdos em estudo, mas também, de pistas para outros conteúdos do mesmo tema e como se não bastasse, abertura de espírito científico como fez referência Black (1993). Por esse e outros fatores recomenda-se a utilização de atividades experimentais com a frequência e a metodologia necessária no Ensino Primário em Angola.

Na última categoria (c) atividades experimentais, considerou-se as especificidades (temas e respetivos objetivos específicos), como critérios para a seleção de atividades experimentais. Também olhou-se no fator contexto educativo angolano, sobretudo, na selecção de

atividades cujos materiais necessários podem ser encontrados na comunidade em que muitas escolas de Luanda estão inseridas. Assim sendo, selecionou-se atividades de Martins *et al.* (2007); Figueiroa (2016); Reis (2008) e do autor. E, tal como referido nos fundamentos didáticos do aporte teórico deste estudo, é necessário desenvolver as atividades selecionadas de forma contextualizada e significativa, no sentido dese proporcionar aprendizagens robustas do ponto de vista teórico e prático como já referido pelos autores (Claro, 2017; Gil, 1991; Galianzi, *et al.*, 2001).

Conclusão

O estudo teve como objetivo apresentar as atividades experimentais selecionadas por meio de análise documental e da revisão de literatura, respondendo desse modo, a questão relativa as atividades experimentais a serem utilizadas em sede de formação contínua de professores em ensino experimental das ciências no Ensino Primário angolano, mais precisamente, nos programas de ensino de Estudo do Meio (EM) e das Ciências da Natureza (CN).

Os resultados de investigação permitem aferir que: (a) não há orientação metodológica, indicação ou menção de utilização de atividade experimental em sala ou fora da sala de aula nos programas em causa; (b) os temas das classes dos referidos programas são suscetível de realização de atividades experimentais; (c) e, tendo em conta estes resultados, procedeu-se uma revisão de literatura. Das buscas feitas encontrou-se várias atividades, contudo, seleccionou-se e adaptou-se algumas atividades experimentais sensíveis às classes, temas, temáticas, objetivos específicos e ao contexto educativo angolano.

Considera-se que as atividades selecionadas podem fazer parte do quadro de programação dos conteúdos para a formação contínua já referida, contribuindo no conhecimento profissional do professor de ciências do Ensino Primário angolano, no que diz respeito ao nível didático, para que possa utilizar estas atividades como um recurso de ensino-aprendizagem, que lhe pode auxiliar no cumprimento de certos objetivos específicos dos temas plantas, energia, materiais, entre outros, na sua prática pedagógica com os seus alunos. Contudo, a literacia científica sobre atividades experimentais evidencia que, para que as atividades experimentais se tornem atraentes, motivacionais e desenvolvedoras de capacidades, atitudes e conhecimentos é necessário

que sejam desenvolvidas com a frequência desejável e a metodologia adequada, precisamente, contextualizada e significativa. Também podem ser utilizadas como estratégias de ensino que favoreçam uma melhor compreensão de determinados temas por parte dos alunos, tratando-se de uma estratégia didática comprovada como determinante no desenvolvimento harmonioso de atitudes, destrezas cognitivas, manuais e fundamentais no desenvolvimento de capacidades de discussão, comunicação, interpretação, observação e interação em grupo, aspecto valorizadas e recomendadas pelas sociedades modernas.

Além disso, conclui-se, também, que as atividades apresentadas na tabela 1, contribuam para que o professor promova: (i) a melhoria das aprendizagens do ensino de ciências no Ensino Primário angolano; (ii) o reforço às sugestões metodológicas dos conteúdos dos programas de ensino das unidades curriculares de EM/CN em que se pode realizar atividade experimental para uma aprendizagem sólida que se impõe; (iii) a redução do impacto negativo das faltas de laboratório e de formação inicial e contínua de professores nesse quesito, aspeto que tem contribuído na ausência dessas atividades nas aulas de ciências no contexto educativo angolano (Eurico, 2019). Assim, este estudo pode representar um prenúncio, um diagnóstico da realidade, ou ainda pistas para o investimento investigativo e político nesse terreno científico.

Referências Bibliográficas

- Almeida, W.N.C., Malheiro, J. M. S. (2019). A experimentação investigativa como possibilidade didática no ensino da Matemática: o problema das formas em um clube de ciências. In experiências em ensino das ciências. Vol. 15, N.º 1.
- Afonso, M., Gomes, J. M. F., Manuel, A.J. (2019). Programa de Estudo do Meio da 1ª Classe. In *Programas da 1.ª Classe*. Luanda: INIDE.
- Almeida, W.N.C. (2017). A Argumentação e a Experimentação Investigativa no Ensino de Matemática: O Problema das Formas em um Clube de Ciências. Dissertação de mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas - Universidade Federal do Pará, Belém. Acesso em 14 abril, 2021, http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10520/1/Dissertacao_ArgumentacaoExperimentacaoInvestigativa.pdf.
- Araújo, M.S.T., & Abid, M.L.V.S. (2003). Atividades experimentais no ensino de física: Diferentes enfoques, diferentes finalidades. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 25 (2), 176-194. Acesso em 14 abril, 2021, <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v25n2/a07v25n2.pdf>.

- Bento, S.I.S. (2010). Impactos do programa de formação de professores do 1.º ciclo do ensino Básico em ensino experimental das Ciências nas aprendizagens das Ciências. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Black, P. (1993). The purposes of science education, in E. Whitelegg, J. Thomas & S. Tresman (edit.). Challenges and opportunities for science education. Londres: Paul Pub. Ltd.
- Claro, L.C. (2017). As atividades experimentais de Física na escola de ensino integral: uma análise crítica. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humana da Universidade Metodista de Piracicaba.
- Carvalho, A.M.P. (2013). O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: A. M. P. Carvalho (Org.), Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula (pp. 1-20). São Paulo: Cengage Learning.
- Carvalho, A.M.P., Vannucchi, A. I., Barros, M. A., Gonçalves, M. E. R., & Rey, R. C. (2009). Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione.
- Cachapuz, A. Praia, J. Jorge, M. (2002). Ciência educação em Ciências e Ensino das Ciências. Lisboa: ME.
- Eurico, H.P. (2019). Atividades experimentais no ensino primário em Angola. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Figueiroa, A. (2016). Trabalho prático investigativo no ensino das ciências: experimental ou laboratorial. Santo Tirso - Portugal: Whitebooks.
- Galiazzi, M.C., Rocha, J. M. B., Schmitz, L. C., Souza, M. L., Giesta, S., Gonçalves, F.(2001). Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. *Ciência & Educação*, v.7, n.2, p.249-263.
- Malheiro, J.M.S. (2016). Atividades experimentais no ensino de ciências: limites e possibilidades. *Actio: Docência em Ciência*, v. 1, n. 1, p. 107-126, jul./dez. Acesso em 14 abril, 2021, <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/4796>.
- Malheiro, J.M.S., & Fernandes, P. (2015). O recurso ao trabalho experimental e investigativo: Percepções de professores de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 20 (1), p. 79-96, 2015. Acesso em 14 abril, 2017, http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID384/v20_n1_a2015.pdf.
- Martins, I.P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores. Lisboa: ME–DGIDC.
- Martins, I.P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. e Sá, P. (2010). Sustentabilidade na terra: guião didático para professores. Lisboa: ME–DGIDC.
- Martins, I.P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. e Sá, P. (2010). Mudanças de estado físico: guião didático para professores. Lisboa: ME–DGIDC.

- Martins, I.P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. e Sá, P. (2010). Sementes germinação e crescimento: guião didático para professores. Lisboa: ME–DGIDC.
- Martins, I.P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. e Sá, P. (2010). Sombras e imagens: guião didático para professores. Lisboa: ME–DGIDC.
- Oliveira, M.T. (1999). Trabalho experimental e formação de professores. Em Colóquio ensino experimental e construção de saberes. Lisboa: CNE.
- Oliveira, J.R.S. (2010). Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. *Acta Scientiae*, 12(1), 139-153.
- Ponte, J.P. Carvalho, R.; Mata-Pereira, J. e Quaresma, M. (2016). Investigação baseada em design para compreender melhor as práticas educativas. *Quadrante*, 25(2), 77-98.
- Romero-Ariza., M. (2014). Uniendo Investigación, Política e Prática Educativas: DBR, Desafios e Oportunidades. In *Dilemas y Desafios en Investigación Qualitativa em Educação. Algunas Respuestas Desde La Investigación. V. 7/N.º 14 Edição Especial* (2014). p. 159-176.
- Reis, P.R. (2008). Investigar e descobrir – Atividades para a educação em ciência nas primeiras idades. Chamusca: Edições Cosmos.
- Reis, P.R. (s.d). Kit pedagógico estudo do meio: propostas de investigação sobre o ambiente natural. Lisboa: Texto editores.
- Reis, P.R. (s.d). Kit pedagógico estudo do meio: propostas de investigação sobre os seres vivos. Lisboa: Texto editores.
- Reis, P.R. (s.d). Kit pedagógico estudo do meio: propostas de investigação sobre o ritmo cardíaco. Lisboa: Texto editores.
- Sá, J. e Carvalho (1997a). Ensino experimental das ciências – definir uma estratégia para o 1.º Ciclo. Braga: Bezerra editora.
- Sá, J., Carvalho, G. S. e Lima, N. (1999). Desenvolvimento de competências para o ensino experimental das ciências em professores do 1.º ciclo. In Trindade, V. M. Fialho, I. J. Bonito, J. Cid, M. (1999). (org.). *Metodologia do ensino das ciências investigação e prática dos professores*. Évora: Universidade de Évora.
- Suart, R.C, Marcondes, M.E.R. (2008). As habilidades cognitivas manifestadas por alunos do ensino médio de química em uma atividade experimental investigativa. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8 (2). Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/53/46>.
- Hodson, D. (1998). *Teaching and learning Science*. Buckingham: Open Univer.

O ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS NATURAIS: IMPACTO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS NAS SUAS DINÂMICAS

Hugo Oliveira

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE).
hojesus@gmail.com

Jorge Bonito

Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (CIDTFF-UA).
jbonito@uevora.pt

Resumo

A promoção de um ensino de qualidade envolve desenvolver aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, mobilizáveis para situações concretas, favorecendo, deste modo, o desenvolvimento de competências de nível elevado. Para tal desígnio, o XX Governo Constitucional português adaptou os programas escolares existentes no ensino básico, criando metas curriculares. Diversos agentes educativos assinalaram a extensão destes documentos curriculares, que inibiam a consolidação de aprendizagens, de competências de nível mais elevado e a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas. Nesse sentido, o Governo seguinte promoveu a identificação das aprendizagens essenciais a partir das metas curriculares, articuladas com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Assim, nos termos da lei, as aprendizagens essenciais passaram a corresponder a um “conjunto de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos, bem como de capacida-

des e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos". A génese das metas curriculares e das aprendizagens essenciais, na disciplina de Ciências Naturais, consagra um lugar privilegiado ao ensino experimental. O que está por saber é, efetivamente, o efeito que estes mesmos documentos curriculares tiveram na gestão dos processos de ensino e de aprendizagem, em particular na produção de materiais curriculares e na promoção, pelos professores, do ensino experimental das ciências. Daí que este estudo pretenda compreender o impacto que as metas curriculares e as aprendizagens essenciais tiveram na adoção desta metodologia. Adotou-se um desenho investigacional naturalístico, através de um desenho misto, através de estudo descritivo, analítico, transversal e exploratório. A metodologia preconizada inclui: a) análise de documentos curriculares e de manuais escolares, com foco no ensino experimental das ciências; b) inquérito por questionário e por entrevistas a professores de Ciências Naturais; c) elaboração de uma plataforma em linha de apoio ao ensino experimental das ciências.

Palavras-chave: Aprendizagens essenciais; Ciências Naturais; Ensino experimental, Currículo.

Introdução

Há muito que a aprendizagem da ciência, através de uma metodologia que envolvesse atividades práticas, é discutida entre os pensadores da educação em ciência (*science education*). No final do séc. XIX, o desenvolvimento da psicologia experimental, na Alemanha, fomentado também pela criação do primeiro laboratório de psicologia experimental na Europa, montado por Wilhelm Wundt por volta de 1879, contamina um conjunto de investigadores que trazem para a educação as mais recentes construções sobre a aprendizagem. Sprinthall e Sprinthall (1993) ilustram da seguinte maneira o seu pensamento:

tal como a Física tinha os seus elementos, também a psicologia os teria, pensava Wundt (...) O problema era descortinar estes elementos, de modo a poder estudá-los. Para o conseguir, Wundt utilizou a técnica da introspeção. Treinou sujeitos a olharem para dentro de si próprios e a relatarem os seus mais fugazes e minuciosos sentimentos e sensações. (p. 207)

Na década de 1920, e apesar do seu importante contributo para o estabelecimento da psicologia como ciência, a psicologia Wundtiana encontrava-se a desvanecer, sendo substituída por novas abordagens, como nos descreve Hunt (2007):

muitos outros psicólogos, entretanto, reagiram contra o que consideravam a estreiteza e a rigidez excessivas da psicologia Wundtiana. Eles foram atraídos para áreas de pesquisa com aplicações práticas, entre elas psicologia infantil, psicologia educacional, testagem psicológica e psicologia clínica. Todos esses campos, embora para além do limite Wundtiano, cresceram e prosperaram. (p. 155)

Essas correntes chegam, em Portugal, com efeitos sobre o pensamento político e académico. Sobral Cid (1877-1941), psiquiatra e professor da Universidade de Coimbra, assume a pasta do Ministério da Instrução Pública em 1914. Nesta qualidade, enceta um processo pragmático de fomento do ensino experimental das ciências (EEC), já adotado por alguns professores que tinham aderido a esse movimento (Diniz & Bonito, 2010). O que se segue, a partir daí, é recorrente em outras áreas do saber: avanços e recuos sistemáticos. Gradualmente, o ensino experimental (*hands-on*), mais moroso e trabalhoso, passa a dar privilégio à teoria (*mind-on*), recuperado da ideia aristotélica do ócio.

Foi necessário esperar pelas ideias americanas da década de 1960, por exemplo com o *Biological Science Curriculum Study* e o *Earth Science Curriculum Project*, para um renovado olhar sobre o EEC. A partir daí, a comunidade académica ocupou-se mais de teorizar a importância do EEC e a concetualizar distintas metodologias de trabalho prático (Millar, 2004, 2010; Romero-Ariza, 2017; Sanmarti & Márquez, 2017; Woodley, 2009).

Quando nos debruçamos sobre o EEC, existem três conceitos que requerem uma definição clara, embora nem sempre consensual entre diferentes autores, uma vez que tendem a ser muitas vezes utilizados indistintamente. Estamos, pois, a considerar os conceitos de “trabalho prático”, “trabalho laboratorial” e de “trabalho experimental”. No trabalho prático (*practical work*), sendo este o conceito mais abrangente, são agrupadas todas as atividades em que o aluno esteja ativamente envolvido, podendo por exemplo incluir atividades laboratoriais, trabalhos de campo, atividades de resolução de exercícios ou de problemas de papel e lápis, utilização de programas informáticos, pesquisas de informação na internet e realização de entrevistas. No trabalho laboratorial (*laboratory activities*) agrupam-se as atividades que envolvem o manuseamento de materiais de laboratório, podendo eventualmente realizarem-se numa sala convencional ou no campo. Por último, no trabalho experimental (*experimental work*), enquadram-se as atividades que envolvem o controlo e manipulação de variáveis, podendo ser laboratoriais, de campo ou outro tipo de atividades práticas (Leite, 2001).

São muitas as investigações desenvolvidas um pouco por todo o mundo, em que é revelado o impacto positivo do EEC (Brown et al., 2020). As conclusões obtidas pela investigação de Kiernan e Lotter (2019), sobre o ensino das ciências baseado em investigação, desta feita no ensino superior, apontam também nesse sentido:

uma mudança de atitude positiva em relação às ciências foi significativamente maior entre os alunos não tradicionais nas aulas baseadas em investigação do que entre aqueles ensinados por métodos tradicionais. Assim, os dados apoiam a nossa hipótese de que o curso baseado em investigação geraria significativamente uma atitude mais positiva em relação à ciência. (p.482)

Apesar do EEC assumir um importante papel, a forma como este muitas vezes é planeado e executado, bem como os benefícios que desse processo resultam, já não reúnem tanto consenso, pois, como nos aponta Osborne (2015), o trabalho prático (TP) baseia-se, por vezes:

numa conceção errónea de ciência e que, assim como praticado nas escolas, o trabalho prático é ensinado de uma maneira que falha ao explorar o potencial de recursos de que as escolas são providenciadas para a aprendizagem dos alunos. (p. 23)

O autor não questiona que o TP seja envolvente; no entanto, indica que uma das principais razões pelas quais os alunos pensam que é envolvente é porque oferece uma mudança em relação à natureza das outras aulas e lhes dá uma medida de autonomia que muitas vezes falta no resto da sua vida escolar. No mesmo sentido conclui Zamunaro (2006), ao sublinhar a carência da exploração prática dos conteúdos teóricos estudados nas diversas disciplinas biológicas. A sua investigação encontrou que, em algumas ocasiões, os alunos relataram que faziam experimentos no laboratório para comprovar teorias anteriormente ensinadas e inúmeras vezes os professores não relacionaram os conteúdos estudados com aplicações didáticas.

Mas críticas realizadas ao TP e ao EEC não pretendem vir a eliminar, nem sequer reduzir, a sua importância no âmbito do ensino das ciências, pois de acordo com Millar e Abrahams (2008):

o trabalho prático sempre terá um papel fundamental no ensino das ciências. O desafio é encontrar maneiras de torná-lo muito mais eficaz como estratégia de ensino e aprendizagem do que muitas vezes é no

presente. Melhorar não é uma questão de fazer mais trabalho prático, mas de fazer melhor trabalho prático. (p. 64)

Nesta vereda, Ferreira e Morais (2015) destacam, ainda, que o TP:

não se deve limitar a habilidades simples, envolvendo processos cognitivos de recuperação e compreensão, mas também deve mobilizar habilidades complexas, envolvendo processos cognitivos de análise e utilização do conhecimento como, por exemplo, formulação de hipóteses e planeamento de uma atividade laboratorial investigativa. O desenvolvimento de habilidades complexas, que por si só é importante, é crucial para a aprendizagem de conhecimentos científicos complexos. (p. 171)

A transposição do conhecimento científico para a conhecimento curricular não se opera de modo automático. É antes um processo de influência e de decisão política. Assim, por exemplo, a organização do currículo do ensino secundário no ano letivo de 1993/1994, viu-se, a partir desse momento, com disciplinas que, supostamente, seriam só dedicadas a práticas em laboratório – *e.g.*, Técnicas Laboratoriais de ... – e outras que, presume-se, excluiriam essa componente, como se essa separação fosse, de facto, a melhor imagem do que é a construção científica (Bonito, 1994).

Em 2011, o Ministério da Educação e Ciência português, do XIX Governo Constitucional, decide revogar o currículo nacional do ensino básico (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro). O ensino passou a ser orientado por metas curriculares (MC), que o organizavam e facilitavam, no pressuposto de que forneciam uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretendia alcançar, permitindo que os professores se concentrassem no que era essencial e ajudassem a delinear as melhores estratégias de ensino (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril). As MC elaboradas para a disciplina de Ciências Naturais (CN) atribuem um lugar de destaque ao EEC, traduzido através de descritores (objetivos específicos operacionais) com condição, *i.e.*, com a indicação expressa da realização das atividades práticas, como aqui se dá dois exemplos (Bonito et al., 2013):

MC do 5.º ano: Identificar os componentes e as propriedades do solo, com base em atividades práticas laboratoriais

MC do 7.º ano: Caracterizar ambientes geológicos passados, através de uma atividade prática de campo. (pp. 3, 16)

O impacto que as MC tiveram na prática do EEC é desconhecido, não existindo estudos objetivos que o revelem, sem prejuízo dos manuais escolares que foram, entretanto, construídos com base nas MC.

Em 2017, é publicado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al., 2017) e, no ano seguinte, opera-se uma nova reorganização curricular, no sentido de fazer convergir todos os documentos curriculares com o PASEO. Nesse sentido, foram identificadas aprendizagens essenciais (AE), estruturalmente com base nas MC, de modo a permitir uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes. O legislador define que as AE:

correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (Preâmbulo do Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto)

O EEC tem lugar, igualmente, nas AE, embora na maioria dos casos os descritores tenham sido alterados / reformulados e perdida a condição das “atividades práticas”. Ainda assim, por exemplo, as AE transversais requerem que o professor tenha em conta “os processos de ensino centrados nos alunos para que estes se assumam como agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, pesquisando e organizando informação, analisando e interpretando dados, planificando e executando atividades práticas” (sublinhado nosso) (DGE, 2018, p. 3).

Interessa, por isso, conhecer e compreender o impacto que as MC e as AE tiveram, efetivamente, no EEC, *i.e.*, se as pretensões curriculares anunciadas nos preâmbulos de cada diploma foram alcançadas ou se, por vicissitudes várias, nos encontramos num ponto na linha do retrocesso ao ensino das ciências mais teórico e menos prático. Os efeitos na aprendizagem dos alunos, em qualquer que seja o ponto, não são idênticos e, precisamente, por isso, urge conhecer esta realidade.

Chegados aqui, será relevante questionar se as AE são facilitadoras e/ou promotoras deste melhor e mais eficiente TP, no ensino das ciências. E, na continuação, como se realiza o TP e o EEC (tipologia, frequência, domínio). É precisamente sobre o impacto dos documentos curriculares atuais e dos manuais escolares, enquanto material curricular essencial assumido pelo Ministério da Educação, que se pretende realizar a presente pesquisa, na disciplina de CN do 3.º ciclo do ensino básico.

Metodologia

Este plano de trabalho prevê um desenho metodológico que permita compreender de que modo as AE influenciam as dinâmicas do TP e do EEC na disciplina de CN do ensino básico, através das percepções dos professores. Parte-se da seguinte formulação interrogatória orientadora de todo o estudo: Qual é o impacto das MC e das AE na dinâmica do TP e do EEC, sob a perspetiva dos professores do grupo de recrutamento 520 (Biologia e Geologia), no 3.º ciclo do ensino básico?

Com base na questão de partida, são definidas as seguintes subquestões: a) Quais os efeitos das MC sobre o TP e EEC na prática letiva dos professores de CN?; b) Quais os efeitos das MC sobre o TP e EEC nos manuais escolares de CN?; c) Quais os efeitos das AE sobre o TP e EEC na prática letiva dos professores de CN? d) Quais os “ganhos em educação” percebidos pelos professores do desenvolvimento do TP e EEC que desenvolvem com os seus alunos?; e) Quais os obstáculos / dificuldades à realização de TP e ECC em CN?

Este projeto de investigação adota um desenho investigacional misto, naturalístico, através de um estudo descritivo, analítico, transversal e exploratório, com coleta de informação quantitativa e também qualitativa. Esta metodologia envolve a interação entre as duas componentes de investigação; os resultados da componente quantitativa podem influenciar as ações ou as decisões na componente qualitativa da investigação. Assim, a presente abordagem tem como vantagem permitir o estabelecimento de sinergias entre os diferentes métodos de pesquisa utilizados na investigação e “combinando dois (ou mais) métodos de pesquisa com diferentes pontos fortes e pontos fracos num estudo de pesquisa, pode fazer diminuir a probabilidade de se perder algo importante ou de se cometer um erro” (Johnson & Christensen, 2012, p. 51).

O trabalho contempla cinco estudos distintos, complementares, que permitem a triangulação da informação: Estudo 1 - Revisão sistemática da literatura; Estudo 2 - Análise documental; Estudo 3 - Estudo quantitativo; Estudo 4 - Estudo qualitativo; Estudo 5 - Elaboração de uma plataforma informática interativa.

O Estudo 1 tem como objetivo elaborar uma revisão sistemática da literatura sobre o TP e o EEC, com o intuito de se obter o estado da arte sobre a investigação desenvolvida neste campo. O Estudo 2 remete para a análise documental de todos os manuais escolares adotados no sistema de ensino português, para a disciplina de CN, no 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, através da sua submissão a um

referente elaborado para o efeito. Esta análise pretende descortinar de que forma os aspetos associados ao TP e ao EEC estão presentes e são mobilizados, à luz das orientações das MC, nos manuais adotados para este ciclo de estudos.

Sobre as principais vantagens da aplicação da análise documental, Bowen (2009) enfatiza que “os documentos são ‘discretos’ e ‘não reativos’, ou seja, não são afetados pelo processo de pesquisa” (p. 31). A realização desta análise, torna-se relevante neste estudo, na medida em que os manuais escolares se constituem como um recurso obrigatório para os alunos do sistema de ensino português, encontrando-se estruturados de acordo com as orientações estabelecidas pelas MC. Refletem a visão dos seus autores, que é avaliada e certificada pela Direção-Geral de Educação, conforme define a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Estes instrumentos constituem-se como um importante recurso a analisar, pois influenciam a forma como professores e alunos interpretam e mobilizam os seus conteúdos, tendo implicações diretas nas aulas de CN, incluindo no desenvolvimento do TP e do EEC.

Com o Estudo 3 pretende-se conhecer as perceções dos professores acerca da importância do TP e do EEC, obstáculos / dificuldades à sua realização e o impacto das AE na adoção desta metodologia. Trata-se de um estudo tipo *survey*, envolvendo a construção, validação e aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra representativa da população portuguesa de professores de CN. Prefere-se este tipo de instrumento porque, acompanhando Johnson e Christensen (2012), é útil para “obter informações sobre os pensamentos, sentimentos, atitudes, crenças, valores, perceções, personalidade e intenção comportamental dos participantes da pesquisa” (p. 162). Segue-se o tratamento e a análise de dados, usando procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais, com o intuito de “descrever tendências sobre as respostas às questões e para testar as questões de investigação ou hipóteses” (Creswell, 2012, p. 376)

O Estudo 4 é de natureza qualitativa. Procura recolher junto de um grupo focal de professores de CN, elementos caracterizadores, em profundidade, da importância do TP e do EEC, obstáculos / dificuldades à sua realização e impacto das AE na adoção desta metodologia. Inclui a elaboração e validação de um guião de entrevista compreensiva, contextualizada por Kaufmann (2004), sua aplicação a um grupo focal de professores de CN, e procedimentos de análise de conteúdo. A entrevista em grupo focal assume aqui especial relevância. No quotidiano, os professores desenvolvem o seu trabalho colaborativo, enquadrados num grupo disciplinar e num departamento de determinado agrupamento de

escolas, ou escola não agrupada. É, por isso, importante a recolha de informação proveniente do grupo de docentes, cruzando ideias relativas às vivências das mesmas experiências, no mesmo contexto, interpretadas sob as diferentes perspetivas, dessa mesma realidade educativa. Para a recolha dos dados, será utilizada a entrevista compreensiva que atribui especial enfoque ao contexto onde a ação se desenrola e aos significados aí construídos. Ferreira (2014), caracteriza esta entrevista que:

não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandarizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma composição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas. Não se trata, note-se, de uma forma de improvisação anárquica, mas de uma forma de improvisação preparada, informada e controlada. (p. 982)

Por último, projeta-se o Estudo 5, que prevê a elaboração de uma plataforma informática interativa, em linha, de suporte ao TP e EE, destinada a professores e alunos.

Na Figura 1, apresenta-se o cronograma simplificado dos trabalhos a desenvolver.

Figura 1 - *Cronograma com indicadores de execução*

	2021		2022		2023		2024	
	Semestre		Semestre		Semestre		Semestre	
	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Estudo 1 – Revisão sistemática da literatura	X							
Estudo 2 – Análise de manuais escolares		X						
Estudo 3 – Construção, validação e aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra representativa da população portuguesa de professores de CN			X	X				
Estudo 4 – Elaboração e validação de um guião da entrevista a aplicar a um grupo focal de professores de CN					X	X		

Estudo 5 – Elaboração de uma plataforma informática interativa de suporte ao TP e EE, destinada a professores e alunos						X	X	
Elaboração do relatório final da tese								X

Este projeto respeita as normas éticas correntes definidas para a pesquisa em Ciências Sociais e, particularmente, a proteção dos participantes no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais, assegurando o seu anonimato e confidencialidade requerida de posições assumidas.

Conclusões

Estima-se que este estudo venha a ser um contributo válido para uma melhor clarificação e uma reflexão mais abrangente sobre a natureza real do impacto que as MC e as AE causaram, desde a sua génese, particularmente nas dinâmicas do TP e do EEC, ao nível das aulas de CN do 3.º ciclo do ensino básico. Com este intuito, e ao longo de todo o percurso investigativo aqui ilustrado, pretende-se descortinar qual a perceção que os professores de Biologia e Geologia manifestam sobre esse mesmo impacto, recolhendo-se informação fundamentada sobre os pontos fortes destes documentos, com enredamento direto e/ou indireto na sua prática letiva, identificando-se, por um lado, os “ganhos em educação” a que têm vindo a conduzir, colocando-se ainda em evidência, por outro lado, eventuais lacunas destes mesmos diplomas que se poderão materializar em obstáculos/dificuldades à dinamização do TP e EEC.

Os cinco estudos a realizar serão condensados sob a forma de um relatório final objeto de discussão pública, para efeitos de obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação na Universidade de Évora. Para além deste, prevêem-se os seguintes produtos:

- Estudo 1 (Revisão sistemática da literatura) – dois artigos científicos em revistas internacionais e duas comunicações em congressos.
- Estudo 2 (Análise de manuais escolares) – dois artigos científicos, sendo um publicado em revista nacional e um publicado em revista internacional.

- Estudo 3 (Construção, validação e aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra representativa da população portuguesa de professores de CN) – quatro artigos científicos em revistas internacionais e quatro comunicações em congressos nacionais e internacionais.
- Estudo 4 (Elaboração e validação de um guião da entrevista a aplicar a um grupo focal de professores de CN) – dois artigos científicos internacionais e dois artigos nacionais, além de duas comunicações em congressos.
- Estudo 5 (Elaboração de uma plataforma informática interativa de suporte ao TP e EE, destinada a professores e alunos) – um artigo científico em revista internacional e uma comunicação em congresso.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020.

Referências

- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2013). *Metas curriculares. Ensino Básico. Ciências Naturais. 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cn_metas_curriculares_5_6_7_8_ano_0.pdf
- Bonito, J. (1994). Técnicas Laboratoriais de Biologia: Um Deslumbramento Pedagógico. *Brotéria Genética*, 15(90), 99-102.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, J. (2020). *The influence of engagement in practical work on middle school student's alternative conceptions regarding biodiversity* [Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University]. Digital repository for Middle Tennessee State University. <https://jewlscholar.mtsu.edu/handle/mtsu/6293>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson.
- Despacho n.º 17169/2001, de 23 de dezembro. Diário da República, II série, n.º 245. <https://dre.pt/application/file/a/1010956>

- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República, II série, n.º 77. <https://dre.pt/application/file/a/3033761>
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Diário da República, II série, n.º 168. <https://dre.pt/application/file/a/116278990>
- Diniz, A., & Bonito, J. (2010). O berço do ensino experimental em Sobral Cid. In D. G. Motta et al. (Org.), *Infância, Juventude e relações de gênero na história da educação*. VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. <http://hdl.handle.net/10174/8363>
- DGE – Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagem essenciais. 7.º ano. 3.º ciclo do ensino básico*. Ciências Naturais. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ciencias_naturais_3c_7a_ff.pdf
- Ferreira, (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e sociedade*, 23(2), 118-130. <http://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>
- Ferreira, S., & Morais, A. (2015). Conceptual demand of practical work: A framework for studying teacher's practices. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 14(2), 157-174. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen14/REEC_14_2_3_ex862.pdf
- Hunt, M. (2007). *The story of psychology*. (2nd ed.). Anchor Books.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (4th ed.). SAGE.
- Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto (2006). Diário da República: I série, n.º 165/2006. <https://data.dre.pt/eli/lei/47/2006/08/28/p/dre/pt/html>
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. In H. Caetano & M. Santos (Eds), *Cadernos Didáticos de Ciências* (pp. 77-96). Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação. <http://hdl.handle.net/1822/10295>
- Kaufmann, J. (2004). *L'entreti  n compr  hensif*. (4  me ed.). Armand Colin.
- Kiernan, D., & Lotter, C. (2019). Inquiry-Based teaching in the college classroom: The nontraditional student. *American Biology Teacher*, 81(7), 479-484. <https://doi.org/10.1525/abt.2019.81.7.479>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarn  o, M., Horta, M., Cal  ada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos    sa  da da escolaridade obrigat  ria*. Lisboa, Portugal: Minist  rio da Educa  o / Dire  o-Geral da Educa  o. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Millar, R. (2004). *The role of practical work in the teaching and learning of science*. University of York.
- Millar, R. (2010). *Analysing practical science activities to assess and improve their effectiveness*. University of York.
- Millar, R., & Abrahams, I. (2008) Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1945-1969. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500690701749305>.

- Osborne, J. (2015). Practical work in science: misunderstood and badly used? *School Science Review*, 97(357), 16-24. <https://www.ase.org.uk/resources/school-science-review/issue-357/practical-work-science-misunderstood-and-badly-used>
- Romero-Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿Existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 286-299. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/19218>
- Sanmartí, N., & Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista De Educación Científica*, 1(1), 3-16. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/19971/Apice_2017_1_1_art._1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicología Educacional*. McGraw-Hill.
- Woodley, E. (2009). Practical work in school science – why is it important? *School Science Review*, 91(335), 49-51. <http://www.gettingpractical.org.uk/documents/EmmaWoodleyarticle.pdf>
- Zamunaro, A. (2006). *A prática de ensino de ciências e biologia e seu papel na formação de professores*. [Master's thesis, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90860>

EDUCAÇÃO PARA A ECOÉTICA COM PROFESSORES DE BIOLOGIA E GEOLOGIA: APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DE DOUTORAMENTO

Luísa Carvalho

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação,
Universidade do Minho
ld9554@alunos.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0003-1696-9513>

Luís Dourado

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação,
Universidade do Minho
ldourado@ie.uminho.pt
<https://orcid.org/0000-0003-3888-5409>

Resumo

O agravamento de problemas ambientais tem evidenciado a necessidade de promover a consciencialização ambiental e a responsabilidade social no ser humano. A ecoética, ou ética ambiental, pode dar o seu contributo na medida em que assume a perceção do ambiente como parceiro moral e de igualdade de direitos ao ser humano. Tendo a educação um papel igualmente importante a desempenhar neste contexto, a educação para a ecoética visa sensibilizar e consciencializar cidadãos para a necessidade de resolver problemas ambientais, desenvolvendo competências, valores e atitudes nos alunos. O professor pode ser um elemento facilitador da promoção da consciencialização ambiental e da motivação de comportamentos, através do desenvolvimento de abordagens didáticas orientadas nesse sentido e da formação de alunos capazes de avaliar argumentos de como melhor agir em relação ao ambiente. A investigação mostra que: professores consideram

indispensável educar para a ecoética; a sua formação em ecoética deve ser melhorada; não são conhecidos estudos deste âmbito em Portugal. Assim, a investigação aqui apresentada pretende averiguar em que medida os professores de Biologia e Geologia (BG) que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário estão, ou não, predispostos e preparados para lecionar sobre assuntos relacionados com ecoética. Para tal, serão realizados dois estudos: um quantitativo, não experimental, do tipo sondagem, com recurso à técnica de inquérito por questionário (com questões de resposta fechada, com categorias definidas *a priori*, e de resposta aberta, com conjuntos de categorias definidos *a posteriori*); um qualitativo, de tipo fenomenológico, para auxiliar na interpretação dos resultados obtidos no primeiro estudo, com recurso à técnica de inquérito por entrevista. Se necessário, será proposto um plano de formação direcionado a professores de BG. Esta investigação fornecerá informações sobre concepções, representações de práticas, necessidades formativas e opiniões de professores de BG acerca de assuntos relacionados com ecoética, relevantes para melhorar a formação de professores, que terá um efeito multiplicador quando, através destes, chegar aos alunos. Será importante, também, para formadores de professores de BG e instituições de formação, possibilitando a criação de cursos, se necessários, para formação inicial e contínua de professores, mais capazes de, indiretamente, contribuir para um futuro ambientalmente mais sustentável.

Palavras-chave: concepções; educação para a ecoética; formação de professores; representações de práticas

Introdução

Nas últimas décadas têm sido feitos esforços no sentido de alertar para os impactos ambientais e para a perda de biodiversidade decorrentes das várias formas de poluição em todo o mundo (Sandler, 2018). A revolução científica, o desenvolvimento de uma sociedade orientada para a indústria e a sobrepopulação acentuaram a existência de alguns problemas ambientais (Gardiner & Thompson, 2017) que continuam atualmente a agravar-se, nomeadamente as mudanças climáticas, a perda de biodiversidade, a degradação das paisagens naturais, o uso excessivo de combustíveis fósseis e o uso inadequado de água e comida (Cairns, 2012; Sandler, 2018). O equilíbrio ambiental tem sido, por isso, constantemente afetado (Karakaya & Yılmaz, 2017) por ações antropocêntricas (McShane, 2009; Mnassar, 2015; Omoogun et al., 2016), fazendo emergir uma necessidade pela sustentabilidade e pela responsabilidade social. A sustentabilidade define-se pelas relações entre ambiente, ser

humano e responsabilidade da geração atual em relação às futuras (Keleş et al., 2017). Neste sentido, mudar a consciência ambiental e social do ser humano (Czapla & Berlińska, 2011) torna-se crucial. Esta consciencialização pode fazer-se com recurso à educação e à ética: por um lado, a educação pode promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos do ser humano em relação ao ambiente (Karataş, 2014; Nasibulina, 2015); por outro lado, a ética concentra-se em explicar e defender julgamentos sobre uma conduta certa e errada (Smith, 2018), nomeadamente no que respeita a problemas ambientais. A ética mostra, ainda, quais as coisas que têm valor e como deveriam ser consideradas, bem como fornece métodos e recursos (regras, princípios ou diretrizes), para ajudar a tomar decisões face a situações concretas, tais como os problemas ambientais atuais (Sandler, 2018), contribuindo, também, para a formulação de argumentos a favor e contra posições morais, e para a capacidade de fazer julgamentos de avaliação com referência à avaliação de razões (Franck & Osbeck, 2017). A adoção de uma atitude ética centrada no ambiente, também designada por ética ambiental ou ecoética (Dall'Agnol, 2007), incorpora juízos de valor (Gola, 2017; Keleş & Özer, 2016) e resulta numa teoria e prática sobre a preocupação com os valores e deveres em relação ao ambiente (Heck, 2005; Karataş, 2014; Rolston, 2003). Assim, uma atitude questionadora da adequação dos próprios comportamentos em relação ao ambiente, necessária para a resolução de problemas ambientais, faz parte da dimensão ética da educação (Ceyhan & Sahin, 2018).

Dada a relevância da ética na educação para o ambiente e para a sustentabilidade, a escola, sendo considerada como muito influente sobre a vida do aluno (Uysal et al., 2018), pode desempenhar um importante papel na promoção de uma educação para a ecoética efetiva e significativa. Os professores desempenharão, de igual modo, um papel de elevada importância na aquisição de comportamentos, valores e atitudes por parte dos alunos relativamente aos problemas ambientais atuais (Karakaya & Yılmaz, 2017), tendo a possibilidade de os preparar para o exercício de uma cidadania ambientalmente sustentável.

Objetivos de investigação

Considerando que: é necessário sensibilizar para a sustentabilidade e consciencializar cidadãos acerca da atitude ética relativamente a problemas ambientais; é necessário intervir junto dos

alunos, futuros representantes da sociedade; o papel do professor é fundamental na formação dos seus alunos, enquanto cidadãos informados, ativos e responsáveis; então, o objetivo geral da investigação a levar a cabo é:

- Averiguar em que medida os professores de Biologia e Geologia que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário estão, ou não, predispostos e preparados para lecionar sobre assuntos relacionados com ecoética.

Para a concretização deste objetivo geral, esta investigação requer o cumprimento dos seguintes objetivos específicos:

- Averiguar as conceções de professores de Biologia e Geologia que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, sobre assuntos relacionados com ecoética.
- Averiguar as representações das práticas de professores de Biologia e Geologia que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, sobre assuntos relacionados com a formação dos alunos em ecoética.
- Averiguar as necessidades formativas de professores de Biologia e Geologia que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, sobre assuntos relacionados com a formação dos alunos em ecoética.
- Averiguar as opiniões de professores de Biologia e Geologia que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, sobre a lecionação de assuntos relacionados com ecoética.

Contextualização teórica

Segundo Sandler (2018), o lado ambiental da ética encontra-se subdesenvolvido, existindo, ainda, um grande número de questões relativas ao valor da natureza e à importância das relações ecológicas e ambientais às quais tem sido dada pouca ênfase. A ecoética é, atualmente, considerada secundária comparativamente com a ética interpessoal, que se define, esta última, pela perceção de que só o “modo como o Homem age sobre o Homem define o Homem” (Neves & Soromenho-Marques, 2017, p.16). É, por isso, importante salientar a relevância da ecoética dentro da ética de um modo mais geral, alargando o domínio tradicional da ética e reconhecendo a existência de

problemas ambientais (Neves & Soromenho-Marques, 2017; Sandler, 2018). A ecoética assume uma percepção do ambiente como parceiro moral e de igualdade de direitos ao ser humano (Arévalo, 2014; Lencastre, 2006; Nasibulina, 2015), tendo em consideração todos os tipos de atitudes e comportamentos considerados importantes, tomados pelo ser humano, relativamente a decisões sobre o ambiente e os fatores que influenciam o ambiente (Karaca, 2007; Karakaya & Yılmaz, 2017).

A educação para a ecoética tem a possibilidade de promover uma consciencialização ética e ambiental, de motivar para a literacia ambiental (Gayford, 2002), de promover o desenvolvimento de valores e atitudes, competências e comportamentos relativamente a questões ambiental, e de motivar para uma efetiva tomada de decisão sobre política numa escala nacional e global (Karataş, 2014; Poole et al., 2013; Tufa, 2015). O professor desempenha, no contexto da educação para a ecoética, um papel de grande responsabilidade, nomeadamente, ao nível da promoção da consciencialização ambiental, do desenvolvimento de abordagens didáticas e dos comportamentos relativamente ao ambiente (Karakaya & Yılmaz, 2017). Professores que educam para a ecoética têm a possibilidade de formar cidadãos pensadores, críticos e dinâmicos, capazes de avaliar argumentos de como melhor administrar e agir em relação ao ambiente (Poole et al., 2013). Dada a relevância do papel do professor neste âmbito, estes serão a população-alvo desta investigação.

Estudos recentes mostram que a consciência ambiental dos professores aumenta com o aumento da sua formação em ecoética e que esta deve ser melhorada (Karakaya & Yılmaz, 2017; Keleş & Özer, 2016), sustentando que para educar eficazmente para a ecoética, os professores devem receber formação adequada. Os professores consideram, também, indispensável educar para a ecoética (Ceyhan & Sahin, 2018) e enfatizam que a escola tem um papel crucial na transmissão de valores e crenças aos alunos (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Uysal et al., 2018) no sentido de melhor agir em sociedade. Em níveis de escolaridade em que a consciência moral, os valores e as crenças dos alunos ganham forma, apostar numa educação para a ecoética pode funcionar como promotor de indivíduos responsáveis e ativos, que se vêm como parte integrante do ambiente (Ceyhan & Sahin, 2018; Yalmançı & Gözüm, 2019). O desconhecimento da existência de estudos que se centram nos objetivos desta investigação, tanto em Portugal, quanto no estrangeiro, sustenta a sua relevância científica.

Descrição da metodologia de investigação

A investigação que se apresenta contará com dois estudos. Um primeiro estudo (Estudo 1), quantitativo (Estudo 1), não experimental, dado que não incluirá controle e manipulação de variáveis para testar uma intervenção ou tratamento, do tipo sondagem, de modo a possibilitar a recolha de informação sobre a amostra (McMillan & Schumacher, 2014) de professores de Biologia e Geologia, do grupo de recrutamento 520, em exercício de funções: o grupo de professores que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Com este estudo pretende-se obter dados generalizáveis sobre as seguintes dimensões: concepções de professores de Biologia e Geologia sobre assuntos relacionados com ecoética; representações das práticas de professores de Biologia e Geologia sobre assuntos relacionados com a formação dos alunos em ecoética; necessidades formativas de professores de Biologia e Geologia sobre assuntos relacionados com a formação dos alunos em ecoética; opiniões de professores de Biologia e Geologia sobre a lecionação de assuntos relacionados com ecoética. O estudo 1 será complementado com um segundo estudo (Estudo 2), qualitativo, de tipo fenomenológico, cujo objetivo será auxiliar na interpretação dos resultados obtidos com o primeiro estudo, pois deverá permitir obter informação mais clara e/ou profunda.

Estudo 1

Será feita, de seguida, uma descrição da população e amostra, da técnica e instrumento de recolha de dados, de como será feita a recolha de dados e de como será feita a análise de dados, relativamente ao primeiro estudo.

População e amostra

A população deste estudo será constituída pelos professores de Biologia e Geologia, em exercício de funções, em Escolas/Agrupamentos de Escolas (E/AE) públicos de Portugal continental. Considerando a elevada dimensão da população, será selecionada uma amostra. Os professores da amostra serão selecionados através de E/AE em que exerçam funções. O processo de amostragem será, assim, faseado,

começando com a seleção de E/AE, baseada em listagens oficiais do Ministério da Educação (ME), passando, depois, para a seleção de professores em cada E/AE.

Serão selecionadas aleatoriamente 200 E/AE onde lecionam professores pertencentes à amostra, que serão convidados a participar no estudo através dos(as) respetivos(as) Diretores(as), depois de obtida autorização do ME para aplicação de questionários em ambiente escolar. Como as E/AE se encontrarão dispersas pelo país, o convite para participação no estudo será feito por e-mail, e, caso necessário, por telefone. O estudo e a sua importância serão apresentados aos(às) Diretores(as) das E/AE selecionadas e será solicitada a colaboração ativa destes na investigação do seguinte modo: selecionando cinco professores da amostra, que, tendo pelo menos três anos de serviço docente, apresentem características o mais heterogêneas possível, nomeadamente no que concerne a tempo de serviço e género; distribuindo aos professores selecionados um link para acesso ao instrumento de recolha de dados. Caso haja E/AE ou professores convidados que não aceitem participar no estudo, serão substituídos usando procedimentos de amostragem semelhantes aos inicialmente descritos. Assim, a amostra convidada terá 1000 professores, o que deverá garantir pelo menos 400 respondentes, dimensão adequada para estudos da natureza do presente (McMillan & Schumacher, 2014).

Técnica e instrumento de recolha de dados

A recolha de dados será efetuada através da técnica de inquérito, considerando a natureza dos objetivos do estudo. Assim, para concretizar os objetivos específicos, será elaborado um questionário que abrangerá as seguintes quatro dimensões: concepções sobre conceitos do âmbito da ecoética; representações de práticas de formação em ecoética; necessidades de formação dos professores em ecoética; perspetivas e opiniões dos professores sobre o ensino de ecoética.

O questionário será composto por questões de resposta fechada e questões de resposta aberta, privilegiando estas últimas ou exigindo justificação da resposta dada às primeiras a fim de aumentar a qualidade das respostas e a fiabilidade da informação recolhida.

O questionário será submetido a análise da sua validade de conteúdo (McMillan & Schumacher, 2014), por, pelo menos, três especialistas em educação em ciências e a análise da adequação aos respondentes,

por, pelo menos, três professores de Biologia e Geologia do 3.º ciclo e ensino secundário, semelhantes, mas não pertencentes à amostra. Depois de o questionário ser validado e revisto, será solicitada autorização ao ME para aplicação de questionários em ambiente escolar e, depois, parecer do Conselho de Ética da Universidade do Minho.

Recolha de dados

Após a aceitação do convite pelas E/AE, ser-lhes-á enviado, por e-mail, o link para acesso ao questionário online que deverão distribuir aos professores, solicitando-lhes que respondam no prazo de 30 dias. O consentimento informado dos professores selecionados será obtido quando acederem ao questionário, mas antes de começarem a responder ao mesmo. Para o efeito, o questionário iniciar-se-á com um pequeno texto informativo que contextualizará o estudo e apresentará os seus objetivos, e informará sobre as condições de confidencialidade e anonimato do respondente, já que é responsabilidade da investigadora proteger os direitos e o bem-estar dos sujeitos que participam no estudo e obter o seu consentimento informado (McMillan & Schumacher, 2014).

No questionário não serão identificados a E/AE nem o respondente, sendo atribuído aos respondentes um código, por ordem de entrada. Só a doutoranda e o orientador terão acesso à base de dados com as respostas aos questionários, que será guardada pela doutoranda, no seu computador, pelo período máximo de cinco anos, sendo depois destruída.

Análise de dados

No que respeita à análise de dados, no caso das perguntas de resposta fechada, cada alternativa de resposta funcionará como categoria definida *a priori*; no caso das perguntas abertas, adotar-se-ão procedimentos de análise de conteúdo, sendo definidos *a posteriori* conjuntos de categorias de resposta, um para cada questão, classificando-se as respostas com base nesses conjuntos.

A análise de dados será efetuada com recurso a estatística inferencial que permitirá analisar a eventual existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da amostra. Este tipo de estatística permitirá fazer deduções ou previsões sobre a seme-

lhança de uma amostra com a população da qual a amostra foi extraída (McMillan & Schumacher, 2014). Como se prevê trabalhar com variáveis categoriais, antecipa-se que seja necessário e adequado usar *chi square* e/ou *contingency tables*.

Estudo 2

Será feita, se seguida, uma descrição da população e amostra, da técnica e instrumento de recolha de dados, de como será feita a recolha de dados e de como será feita a análise de dados, relativamente ao segundo estudo. Os resultados obtidos com este segundo estudo serão importantes para ajudar a aprofundar a interpretação das respostas dadas no estudo 1.

População e amostra

A partir do questionário realizado no âmbito do primeiro estudo, será elaborado um protocolo de entrevista, que será direcionado apenas a alguns professores da amostra identificada antes. Assim, serão selecionados 10 professores da amostra, com o respetivo consentimento dos(as) Diretores(as), um por E/AE, para aumentar a probabilidade de obter diversidade de opiniões.

Técnica e instrumento de recolha de dados

Neste segundo estudo, será utilizada a técnica de inquérito por entrevista, recorrendo a uma entrevista semiestruturada (McMillan & Schumacher, 2014), apoiada por um guião que contém as perguntas principais da entrevista.

O guião de entrevista será composto por questões de resposta aberta que incidirão na interpretação e opiniões dos professores entrevistados relativamente aos resultados obtidos com o questionário e será submetido a análise da sua validade de conteúdo (McMillan & Schumacher, 2014), por, pelo menos, três especialistas em educação em ciências. Depois, para testar o guião, serão realizadas entrevistas a dois professores, com características semelhantes aos sujeitos envolvidos neste estudo, mas que não participarão no mesmo.

Depois de validado e revisto, será solicitada autorização ao ME para realização das entrevistas em ambiente escolar e, seguidamente, parecer do Conselho de Ética da Universidade do Minho.

Recolha de dados

As entrevistas serão realizadas, individualmente, a cada professor e concretizadas após a aplicação do questionário e análise dos respectivos dados. Será pedida autorização aos professores para proceder à gravação da entrevista em suporte áudio para, posteriormente, fazer uma análise pormenorizada e, se oportuno, fazer citações que ilustrem as análises e interpretações efetuadas.

Análise de dados

A análise das respostas dos professores, por serem poucos, serão objeto de uma análise qualitativa de conteúdo e integradas com os dados recolhidos através do questionário, para torná-los mais informativos.

Relevância da investigação

A investigação apresentada neste artigo, que procura averiguar em que medida os professores de Biologia e Geologia que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário estão, ou não, predispostos e preparados para lecionar sobre assuntos relacionados com ecoética, enquadra-se no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Educação em Ciências. Esta investigação tem relevância científica e social, encaixando-se em três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS definem prioridades globais para 2030 e pretendem, entre outros, respeitar os limites do nosso planeta. Assim, este projeto de investigação enquadra-se no ODS 4 - Educação de qualidade, no ODS 12 - Produção e consumo sustentáveis e no ODS 13 - Ação climática. Quanto ao ODS 4, este projeto enquadra-se no ponto que refere a necessidade de “até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive,

entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”; quanto ao ODS 12, enquadra-se no ponto que menciona a necessidade de “até 2030, garantir que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e consciencialização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza”; quanto ao ODS 13, enquadra-se no ponto que menciona a necessidade de “melhorar a educação, aumentar a consciencialização e a capacidade humana e institucional sobre medidas de mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce no que respeita às alterações climáticas”.

- A consecução desta investigação permitirá, ainda:
- fornecer informações sobre conceções, representações das práticas, necessidades formativas e opiniões de professores de Biologia e Geologia acerca da formação dos alunos em ecoética, relevantes para formadores de professores de Biologia e Geologia e instituições de formação;
- possibilitar a criação de cursos para formação inicial e contínua de professores mais capazes de, indiretamente, contribuir para um futuro ambientalmente mais sustentável;
- identificar eventuais necessidades formativas dos professores na educação para a ecoética.

Mediante os resultados obtidos, se necessário, será proposto um plano de formação direcionado aos professores de Biologia e Geologia.

Os resultados recolhidos fornecerão informações relevantes para melhorar a formação de professores, que terá um efeito social multiplicador quando, através destes, chegar aos seus alunos.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT e pela FCT, através da bolsa de doutoramento com referência 2020.05302.BD.

Referências

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). How do teachers perceive environmental responsibility?. *Environmental Education Research*, 25(1), 46-61.
- Arévalo, J. (2014). Reflexiones en torno a la ecoética y sus aportes en la época contemporánea. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 14(2), 66-79.
- Cairns, J. (2012). Eco-ethics and the biosphere. *Science & Society*, 10(1), 5-10.
- Ceyhan, B. & Sahin, N. (2018). Teachers' sensitivity towards technology and environmental ethics. *Education Sciences*, 8, 121.
- Czapla, M. & Berlińska, A. (2011). Perspectives of education for sustainable development - Understanding and introducing the notion in polish educational documents. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 2(1), 56-67.
- Dall'Agnol, D. (2007). Pressupostos metaéticos e normativos para uma nova ética ambiental. *Princípios, Natal*, 14(21), 67-82.
- Franck, O. & Osbeck, C. (2017). *Ethical literacies and education for sustainable development*. Cham: Palgrave Macmillan
- Gardiner, S. & Thompson, A. (2017). *The Oxford handbook of environmental ethics*. New York: Oxford University Press
- Gayford, C. (2002). Environmental literacy: Towards a shared understanding for science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 20(1), 99-110.
- Gola, B. (2017). Is formal environmental education friendly to nature? Environmental ethics in science textbooks for primary school pupils in Poland. *Ethics and Education*, 12(3), 320-336.
- Heck, J. (2005). Bioética: Contexto histórico, desafios e responsabilidade. *Ethic@*, 4(2), 123-139.
- Karaca, C. (2007). Approaches to environmental problems and solutions within the framework of environment, human and ethics. *University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 11(1), 1-19.
- Karakaya, F., & Yılmaz, M. (2017). Environmental ethics awareness of teachers. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(2), 105-115.
- Karataş, A. (2014). Environmental ethics education as a tool for the prevention of environmental problems in the community. *European Journal of Sustainable Development*, 3(4), 263-268.
- Keleş, Ö., Eriş, R., & Aydoğdu, M. (2017). 7th grade students' mental models about the concept of 'sustainable development. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 12-37.
- Keleş, Ö. & Özer, N. (2016). Determination of pre-service science teachers' level of awareness of environmental ethics in relation to different variables. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(14), 7286-7297.
- Lencastre, M. (2006). Ética ambiental e educação nos novos contextos da ecologia humana. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 29-52.

- McMillan, J. & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). Harlow: Pearson.
- McShane, K. (2009). Environmental ethics: An overview. *Philosophy Compass*, 4(3), 407-420.
- Mnassar, S. (2015). Competing environmental ethics in cooper's the pioneers. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2), 78.
- Nasibulina, A. (2015). Education for sustainable development and environmental ethics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 1077-1082.
- Neves, M. & Soromenho-Marques, V. (2017). *Ética aplicada: Ambiente*. Lisboa: Edições 70.
- Omoogun, A., Egbonyi, E., & Onnoghen, U. (2016). From environmental awareness to environmental responsibility: Towards a stewardship curriculum. *Journal of Educational Issues*, 2(2), 2377-2263.
- Poole, A., Hargrove, E., Day, P., Forbes, W., Berkowitz, A., Feinsinger, P., & Rozzi, R. (2013). A call for ethics literacy in environmental education. In R. Rozzi et al. (Eds.), *Linking ecology and ethics for a changing world: Values, philosophy, and action, ecology and ethics* (pp. 349-371). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Rolston, H. (2003). Environmental ethics. In N. Bunnin & E. Tsui-James (Eds.), *The Blackwell Companion to Philosophy* (pp. 517-530). Oxford: Blackwell Publishers.
- Sandler, R. (2018). *Environmental ethics: Theory in practice*. New York: Oxford University Press.
- Smith, K. (2018). *Exploring environmental ethics: An introduction*. Northfield, MN, USA: Springer.
- Tufa, A. (2015). Perspectives on environmental ethics in sustainability of membrane based technologies for water and energy production. *Environmental Technology & Innovation*, 4, 182-193.
- Uysal, E., Cebesoy, Ü., & Karisan, D. (2018). Investigation of pre-service science teachers' attitudes towards genetics applications with respect to different variables. *Western Anatolia Journal Educational Sciences*, 9, 1-14.
- Yalmançı, S. & Gözümlü, A. (2019). The study of whether receiving a pre-school education is a predictive factor in the attitudes of high school students toward the environment according to their environmental ethics approach. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(1), 18-32.

RECOLHA DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PILOTO DE AVALIAÇÃO DA LITERACIA CIENTÍFICA

Marcelo Alves Coppi

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
mcoppi@uevora.pt

Isabel Fialho

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
ifialho@uevora.pt

Marília Cid

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
mcid@uevora.pt

Resumo

A literacia científica é o principal objetivo do ensino de ciências. Entretanto, raros são os instrumentos que apresentam evidências de validade e sejam capazes de avaliar, em conjunto, as dimensões da natureza da ciência, do conhecimento do conteúdo da ciência e do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade, principalmente no 3.º ciclo do ensino básico. A validade é principal indicador de qualidade técnica de um instrumento de avaliação e reflete o grau em que cada evidência e a teoria suportam a precisão das interpretações dos resultados dos testes para os usos propostos. Este estudo tem como objetivo a recolha de evidências de validade baseadas no conteúdo, utilizada para a elaboração de um instrumento piloto de avaliação da literacia científica de alunos no final do 3.º ciclo do Ensino Básico. A recolha das evidências de validade foi realizada em seis etapas: 1) definição dos domínios cognitivos, os quais foram estabelecidos a partir da taxonomia atualizada de

Bloom, selecionando três deles: compreender, analisar e avaliar problemas e situações cotidianas que envolvem o conhecimento nas ciências físicas e naturais; 2) definição do universo do conteúdo, que foi determinado com base na análise dos documentos curriculares da área das ciências físicas e naturais vigentes em Portugal, em consonância com os *benchmarks for science literacy*; 3) definição da representatividade do conteúdo, estabelecida por meio da análise de similaridade dos conteúdos entre os documentos supracitados; 4) elaboração da tabela de especificação, etapa em que se atribuiu a correspondência entre os conteúdos selecionados e os domínios cognitivos estipulados; 5) construção do instrumento, a qual compreendeu as decisões sobre o formato, a configuração e as diretrizes técnicas de construção de itens; e 6) análise teórica dos itens, realizada por um painel de especialistas, responsável por analisar as diversas características dos itens e, consequentemente, a determinação do grau de concordância entre as análises, recorrendo ao índice de validade de conteúdo. Como resultado, foram selecionados para compor o instrumento piloto 35 itens, no formato “verdadeiro-falso-não sei”, que avaliam os domínios cognitivos de compreender, analisar e avaliar competências de literacia científica presentes nos principais documentos curriculares portugueses vigentes das Ciências Físicas e Naturais.

Palavras-chave: literacia científica, avaliação, instrumentos, validade de conteúdo, evidências de validade de conteúdo

Introdução

A literacia científica é atualmente o principal objetivo do ensino de ciências. A expressão literacia científica emergiu na década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial e início da corrida espacial. Contudo, foi apenas após a década de 1980, a seguir a publicação do artigo de Miller (1983), na qual o autor propôs uma definição multidimensional para a literacia científica e sugeriu estratégias para avaliá-la, que maiores esforços foram empreendidos a fim de definir o conceito e também de avaliá-lo. Desde então, diversos instrumentos de avaliação da literacia científica vêm sendo desenvolvidos e utilizados em pesquisas nacionais e internacionais (Laugksch & Spargo, 1996b).

De acordo com os autores, a maioria dos instrumentos disponíveis na literatura carecem de mecanismos de validade, ou apresentam validades inespecíficas, e analisam individualmente as dimensões propostas por Miller (1983), não sendo capazes, portanto, de avaliar a literacia científica em sua totalidade. Gormally, Brickman e Lutz (2012)

corroboram o exposto, alegando que muitos destes instrumentos avaliam dimensões ou disciplinas específicas e apenas alguns são capazes de avaliar a literacia científica de uma forma mais ampla. Dentre estes, os mais utilizados são o *Test of Basic Scientific Literacy* (TBSL) (Laugksch & Spargo, 1996a), o *Test of Scientific Literacy Skills* (TOSLS) (Gormally et al., 2012) e o o *Scientific Literacy Assessment* (SLA) (Fives et al., 2014).

O TBSL foi desenvolvido para avaliar ideias e atitudes importantes dos alunos no final do Ensino Secundário sobre a ciência. É composto por 110 itens no formato “verdadeiro-falso-não sei”, baseados em cinco seções do programa *Science for All Americans* desenvolvido pelo Projeto 2061 da *American Association for Advancement of Science*. O TOSLS avalia a qualidade da informação e dos argumentos científicos expostos na mídia por cientistas, através de evidências e dados. Este instrumento, composto por 28 itens de escolha múltipla, foi desenvolvido para os alunos dos cursos de licenciatura de biologia e foi baseado em documentos de políticas educacionais, como a *American Association for Advancement of Science*, a *National Academy of Science*, e a *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Por fim, o SLA contém 51 itens de escolha múltipla e escala likert e avalia componentes cognitivos e afetivos da literacia científica e foi desenvolvido para os alunos 3.º ciclo do Ensino Básico, com base na *American Association for Advancement of Science*, na *National Science Teachers Association*, na *Organisation for Economic Co-operation and Development* e na *National Research Council*.

Fives, Huebner, Birnbaum e Nicolich (2014) afirmam que além de avaliarem dimensões específicas da literacia científica, poucos instrumentos contemplam as necessidades dos estudantes do 3.º ciclo do Ensino Básico. Em Portugal não há registos de instrumentos de avaliação da literacia científica para este ciclo de ensino, o qual é marcado pela transição de uma única disciplina científica, as Ciências Naturais, ministrada, normalmente, por um único professor, para duas disciplinas científicas, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, cada uma com as suas particularidades e professores específicos. Além disso, o 3.º ciclo do Ensino Básico representa, muitas vezes, o último contato dos alunos com disciplinas científicas. Embora o SLA seja destinado para este ciclo de ensino, este é composto por duas seções distintas, as quais avaliam dimensões distintas daquelas propostas por Miller (1983).

Considerando a escassez de instrumentos de avaliação que abrangem as dimensões de literacia científica propostas por Miller (1983) e que sejam direcionadas aos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico,

desenvolveu-se um projeto de pesquisa no âmbito do doutoramento em curso, cujo objetivo é desenvolver e validar um instrumento de avaliação do nível de literacia científica dos estudantes no final do 3.º ciclo do Ensino Básico português. Essa pesquisa visa oferecer uma ferramenta de avaliação para os professores, os quais poderão utilizar os dados provenientes do instrumento para reformular suas metodologias e estratégias de ensino, e, também, fornecer indicadores que auxiliem a monitorização do progresso da educação científica a níveis regional e nacional.

Assim como referido por Alexandre e Coluci (2011), a elaboração de um instrumento de avaliação deve valer-se de indicadores confiáveis que evidenciem uma alta qualidade técnica. Segundo Popham (2017) a validade é o principal atributo da qualidade de um instrumento de avaliação. Russel e Airasian (2014) corroboram a ideia, afirmando que “a característica mais importante de uma boa avaliação é a sua habilidade de ajudar o professor a tomar as decisões adequadas. Essa característica é chamada de validade” (p. 26).

Atualmente, a validade é assumida como um conceito que reflete “o grau em que cada evidência e a teoria suportam a precisão das interpretações dos resultados dos testes para os usos propostos” (AERA et al., 2014, p. 11). Nesta atual concepção, a validade envolve o acúmulo de evidências relevantes, capazes de assegurar a interpretação e o uso dos resultados dos instrumentos de avaliação (AERA et al., 2014; Messick, 1989; Miller et al., 2009; Popham, 2017).

Nesta perspetiva, existem cinco tipos de evidências de validade: a) evidências baseadas no conteúdo, relacionada com o conteúdo, com a elaboração, a redação e o formato dos itens; b) evidências baseadas nos processos de respostas, as quais referem-se aos domínios cognitivos de cada item; c) evidências baseadas na estrutura interna, que indicam a relação entre os itens e os construtos que estão sendo avaliados; d) evidências baseadas na relação com outras variáveis, que envolvem a relação entre os resultados de um instrumento com resultados provenientes de outros instrumentos de avaliação; e e) evidências baseadas nas consequências dos testes, as quais relacionam-se com a interpretação e o uso dos resultados (AERA et al., 2014).

Considerando que as evidências de validade baseadas no conteúdo são as fontes primárias de evidências de um instrumento de avaliação (Kane, 2013) validation as formulated by Kane is fundamentally a simply-stated two-step enterprise: (1 e que, “no caso de aplicação no âmbito da sala de aula, a validade mais importante é o conteúdo”

(Depresbiteris & Tavares, 2009, p. 72), este estudo tem como objetivo a recolha de evidências de validade baseadas no conteúdo, que será utilizada para a elaboração de um instrumento piloto de avaliação da literacia científica dos alunos no final do 3.º ciclo do Ensino Básico, no âmbito de um doutoramento em curso.

Trata-se de um levantamento de informações relevantes sobre os processos de construção, administração e pontuação dos itens. De acordo com a versão atual dos *Standards for Educational and Psychological Testing*, este tipo de evidência de validade inclui análises “lógicas ou empíricas da adequação com a qual o conteúdo do teste representa o domínio do conteúdo e a relevância do domínio do conteúdo para a interpretação da pontuação do teste proposto” (AERA et al., 2014, p. 14).

A pesquisa

O procedimento de recolha das evidências de validade baseadas no conteúdo se deu a partir de seis etapas, propostas por Pasquali (2009): 1) a definição dos domínios cognitivos; 2) a definição do universo do conteúdo; 3) a definição da representatividade do conteúdo; 4) a elaboração da tabela de especificação; 5) a construção do instrumento; e 6) a análise teórica dos itens.

Definição dos domínios cognitivos

Esta etapa corresponde à determinação dos processos cognitivos ou psicológicos que se pretende avaliar (Pasquali, 2009). Processos cognitivos são estratégias pelas quais o conhecimento é adquirido ou utilizado para a resolução de problemas (Anderson et al., 2001).

Para a definição dos domínios cognitivos, foi adotada a taxonomia atualizada de Bloom (Anderson et al., 2001), a saber: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar, e criar. A seleção levou em consideração a definição de literacia científica estipulada para o instrumento em desenvolvimento, a qual condiz com a compreensão do empreendimento científico e a utilização consciente dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a resolução de problemas e explicação de fenômenos naturais do cotidiano, assim como para a participação ativa em debates de assuntos científicos que envolvem

a sociedade, permitindo ao indivíduo atuar como cidadão. Neste sentido, os domínios cognitivos adotados para a elaboração dos itens foram: compreender, analisar e avaliar situações problema a cerca dos conhecimentos das Ciências Físicas e Naturais.

Definição do universo do conteúdo

A segunda etapa consistiu no estabelecimento do universo do conteúdo programático, a qual consistiu em delimitá-lo em unidades e subunidades (Pasquali, 2009). Considerando o contexto português e o ciclo de ensino para o qual o instrumento está sendo elaborado, os conteúdos foram selecionados das Orientações Curriculares de Ciências Físicas e Naturais (OC), das Aprendizagens Essenciais de Ciências Naturais e Físico-Química (AE) do 3. Ciclo do Ensino Básico e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

As OC definem as competências que devem ser desenvolvidas pela área das Ciências Físicas e Naturais ao longo do 3.º ciclo do Ensino Básico (Galvão et al., 2001). Este documento estabelece a literacia científica como o objetivo do ensino das ciências neste ciclo de ensino e a qualifica como fundamental e indispensável para o exercício da cidadania (Galvão et al., 2001). De acordo com os autores, este documento deve ser assumido como referência para o trabalho em sala de aula.

As AE são um documento de orientação curricular que corresponde a uma base de referência para a aprendizagem dos alunos (DGE, 2018). Trata-se de um conjunto de competências indispensáveis a serem adquiridas e desenvolvidas nas disciplinas da área das Ciências Físicas e Naturais ao longo dos três anos deste ciclo de ensino (CETIC, 2014).

Já o PA representa um conjunto de competências que favorece o desenvolvimento das diversas literacias (Martins et al., 2017). De acordo com os autores, o PA é um documento “de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8).

Tendo em vista que as OC, as AE e o PA correspondem a uma vasta quantidade de competências, optou-se por utilizar como referência as diretrizes de literacia científica estipuladas pelos *Benchmarks for Science Literacy* (BFSL) (AAAS, 1993). Os BFSL estabelecem recomendações do que os alunos americanos deveriam saber sobre ciências, matemática

e tecnologia no fim de cada ciclo de ensino (AAAS, 1993). A escolha dos BFSL justifica-se pelo facto de que este documento se baseou no programa *Science For All Americans*, o qual se fundamentou na pesquisa de Miller (1983), na qual o autor estabeleceu as três dimensões de literacia científica utilizadas para a construção deste instrumento em desenvolvimento, a saber: natureza da ciência (NC), conteúdo da ciência (CC) e impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (ICTS).

Com o intuito de identificar as competências que deveriam ser seleccionadas para compor o instrumento, realizou-se uma análise documental, que se deu em três etapas. A primeira consistiu em elencar todas as competências relacionadas com a área das Ciências Físicas e Naturais de cada documento. A segunda etapa correspondeu ao processo de comparação entre os documentos, identificando a correspondência entre as competências dos documentos curriculares e os conhecimentos estabelecidos pelos BFSL, seleccionando aqueles que apresentavam alguma correlação. Já a terceira etapa teve por objetivo eliminar competências similares, visto que competências semelhantes poderiam gerar uma equivalência entre os itens, fazendo com que um item pudesse servir como pista para a resposta de outro.

Foram seleccionadas 60 competências, 10 das OC e 50 das AE, sendo 17 do 7.º ano, 17 do 8.º ano e 16 do 9.º ano.

Definição da representatividade do conteúdo

Esta etapa também foi estabelecida mediante à comparação dos documentos curriculares da área de Ciências Físicas e Naturais com os BFSL. Desta forma, as 60 competências originaram 64 itens, uma vez que 3 competências permitiram a correspondência com mais de um conhecimento do BSFL.

A distribuição dos itens se deu da seguinte forma: 6 itens com competências da dimensão da NC, 7 itens com competências da dimensão do ICTS e 51 itens com competências da dimensão do CC. Esta última dimensão compreendeu competências específicas das disciplinas científicas de biologia, geologia, física e química, a saber: alterações ambientais, universo e sistema solar, geodinâmica interna e externa, temperatura e mudanças de estado físico da matéria, átomos e elementos químicos, substâncias e misturas, reações químicas, energia, ondas, força, gravidade e movimento, ecologia, evolução, células e fisiologia.

Elaboração da tabela de especificação

A tabela de especificação foi elaborada por meio da atribuição da correspondência entre as competências das OC, AE e do PA, indicadas na etapa da definição do universo do conteúdo, com os domínios cognitivos da Taxonomia revisada de Bloom (Anderson et al., 2001). Dentre os 64 itens, 26 pertencem ao domínio cognitivo de avaliar, 21 de compreender e 17 de analisar, conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1 - Tabela de especificação.

Dimensão do conteúdo	Domínio cognitivo			Total
	Compreender	Analisar	Avaliar	
NC	4	1	1	6
ICTS	2	1	4	7
CC	15	15	21	51
Total	21	17	26	64

Construção do instrumento

A construção do instrumento envolveu a tomada de decisões sobre o formato dos itens, as diretrizes técnicas utilizadas e a configuração das frases dos itens. O formato de item definido foi o verdadeiro-falso. Estes são “afirmações declarativas simples absolutamente verdadeiras ou falsas” (Haladyna, 2018, p. 4) exigem que o aluno crie mentalmente um contraexemplo da afirmação e opte pela opção verdadeira ou falsa (Haladyna, 2004).

De acordo com Frisbie (1973) e Haladyna (2004), muitos autores da área de avaliação aprovam o uso de itens de verdadeiro-falso em avaliações de sala de aula. Dentre as suas principais características, são itens relativamente fáceis e menos demorados para construir e apresentam uma alta eficiência, já que um maior número de itens pode ser respondido em um tempo limitado (Ebel, 1979; Haladyna, 2004; Rush et al., 2016).

No entanto, este formato de item recebe críticas sobre a alta probabilidade de um indivíduo acertar a resposta por adivinhação. Devido ao seu formato, “os alunos têm 50% de chance de responder corretamente um item sem conhecimento do conteúdo” (Rush et al., 2016). Em contrapartida, Frisbie e Becker (1991) afirmam que “autores que consideram os efeitos da adivinhação em testes de

verdadeiro-falso como uma das fraquezas primárias falharam completamente em considerar evidências racionais e empíricas” (p. 74).

Com o intuito de reduzir a adivinhação, optou-se por utilizar uma versão adaptada do formato de itens de VF, o formato de “verdadeiro-falso-não sei”. De acordo com Ebel e Frisbie (1991), ao adicionar a opção “não sei”, que deve ser assinalada caso o aluno não tenha conhecimento do conteúdo ou da competência solicitada pelo item, diminui-se significativamente o número de respostas corretas obtidas apenas por meio de adivinhação.

Uma vez estabelecido o formato, deu-se início ao processo de elaboração dos itens. Foram utilizadas duas principais diretrizes, a de Haladyna (2004) e a de Ebel e Frisbie (1991). Haladyna (2004) apresenta instruções detalhadas sobre as diretrizes de conteúdo, as orientações de estilo e de formato e a elaboração do enunciado para a construção de itens objetivos. Ebel e Frisbie (1991) apresentam diretrizes técnicas específicas para o desenvolvimento de itens no formato verdadeiro-falso. Nestas, os autores indicam que os itens devem: testar apenas uma ideia central; avaliar a compreensão e a explicação dos eventos e não apenas a simples memorização de factos triviais; apresentar uma resposta correta que seja defensável cientificamente; apresentar uma resposta correta que não seja óbvia para qualquer aluno, mas para aqueles que realmente detenham determinado conhecimento; serem escritos de forma clara e concisa; e não apresentar a dupla negação. A fim de que este instrumento não apresentasse, ou minimizasse ao máximo, falhas na elaboração, estas diretrizes foram seguidas de forma rigorosa.

Por fim, para a configuração dos itens, optou-se pela construção de itens interpretativos. De acordo Russel e Airasian (2014) estes itens fornecem informações que servem de base para os alunos os responderem, já que precisam “interpretar, compreender, analisar, aplicar ou sintetizar as informações apresentadas” (p. 146) e, por esse motivo, são itens capazes de acessar domínios cognitivos superiores.

Desta forma, os itens foram estruturados com uma ou mais frases destacadas, as quais descrevem uma situação problema, seguidas de uma afirmação sem destaque, que devem ser analisadas e respondidas como verdadeira ou falsa, conforme o exemplo a seguir: *“Numa experiência, o professor amarrou um balão bem esticado numa das extremidades abertas de uma lata e colocou uma pequena bola de esferovite sobre o balão. Em seguida, tocou um tambor perto da lata. É correto afirmar que a vibração do toque do tambor originou uma onda que se propagou pelo ar até à lata, fazendo com que o balão vibrasse, movimentando a bola de esferovite”*.

Análise teórica dos itens

A análise teórica dos itens foi realizada por uma abordagem qualitativa, seguida de uma quantitativa, conforme sugerido por Alexandre e Coluci (2011). Na etapa qualitativa, foi constituído um painel especialistas que avaliou a correspondência entre os itens e os documentos curriculares, a veracidade das afirmações, a presença de ambiguidades lógicas e científicas, a adequação da linguagem e do vocabulário para o público-alvo e a sua relevância para a literacia científica. Os membros do painel foram selecionados de acordo com a área e nível de formação e área e nível de atuação, considerando especialistas as áreas das Ciências da Educação e das Ciências Físicas e Naturais.

Desta forma, foram selecionados 10 especialistas, 4 professores do Ensino Básico e/ou Secundário e 6 professores universitários. Cada especialista respondeu a um formulário contendo as OC ou as AE e os BFSL referentes a cada item, o item propriamente dito e a sua respetiva opção de resposta correta. Para cada item, foram elaboradas cinco perguntas: 1) Há correspondência entre o item e as OC/AE/BFSL? 2) A afirmação é claramente verdadeira ou claramente falsa? 3) O item apresenta ambiguidades lógicas e/ou científicas? 4) A linguagem, o vocabulário e/ou a estrutura da frase podem ser de difícil interpretação/entendimento para alunos do 9.º ano? 5) Qual a relevância deste item para a literacia científica que foi definida para este instrumento?

Já na etapa quantitativa, foi utilizado o método do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), o qual “mede a proporção ou percentagem de juízes que estão em concordância sobre determinados aspetos do instrumento e de seus itens” (Alexandre & Coluci, 2011, p. 3065). Levando em consideração que as quatro primeiras perguntas estavam associadas às características técnicas dos itens e que apenas a quinta pergunta se referiu à relevância dos itens para a literacia científica, o IVC foi calculado apenas para esta última. As respostas das outras quatro perguntas foram utilizadas para refinar o enunciado dos itens, assim como para diminuir a ambiguidade e possíveis problemas técnicos que estes apresentavam.

A fim de compor o instrumento apenas com os itens considerados essenciais para a avaliação da literacia científica, foram excluídos aqueles com IVC menor que 0.8. Consequentemente, o instrumento piloto foi constituído por 35 itens, 6 da dimensão da NC, 6 da dimensão

do ICTS e 23 da dimensão do CC, conforme a tabela de especificação do instrumento piloto (Tabela 2).

Tabela 2 - Tabela de especificação do instrumento piloto.

Dimensão do conteúdo	Domínio cognitivo			Total
	Entender	Analisar	Avaliar	
NC	4	1	1	6
ICTS	1	1	4	6
CC	5	9	9	23
Total	10	11	14	35

Conclusões

Com o intuito de recolher de evidências de validade baseadas no conteúdo para a elaboração do instrumento piloto de avaliação da literacia científica dos alunos no final do 3.º ciclo do Ensino Básico, este estudo realizou a definição dos domínios cognitivos, a definição do universo e da representatividade do conteúdo, a elaboração da tabela de especificação, a construção do instrumento e a análise teórica dos itens.

Como resultado, foram elaborados 64 itens, no formato “verdadeiro-falso-não sei”, que avaliam os domínios cognitivos de compreender, analisar e avaliar problemas e situações cotidianas que envolvem as competências presentes nos principais documentos curriculares portugueses vigentes das Ciências Físicas e Naturais. Dentre estes, após a última etapa de recolha de evidências de validade de conteúdo realizada, a análise teórica, foram selecionados 35 itens para compor a primeira versão do instrumento de avaliação da literacia em desenvolvimento, a qual será submetida ao teste piloto a fim de recolher evidências de validade baseadas na estrutura interna, gerando maior robustez para a definição dos itens que integrarão o instrumento final.

Agradecimento

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Bolsa de Investigação de Doutoramento em Ciências da Educação com referência UI/BD/151034/2021 e do Projeto UIDB/4312/2020.

Referências

- AAAS. (1993). *Project 2061: benchmarks for science literacy*. Oxford University Press.
- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061–3068.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., RATHS, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- CETIC. (2014). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2013*. Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Depresbiteris, L., & Tavares, M. R. (2009). *Diversificar é preciso...: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. Senac São Paulo.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Ebel, R. L. (1979). *Essentials of educational measurement* (3rd ed.). Prentice Hall International, INC.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement* (5th ed.). Prentice Hall International, INC.
- Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education*, 98(4), 549–580.
- Frisbie, D. A. (1973). *Multiple choice versus true-false: a comparison of reliabilities and current validities*. 10(4), 297–304.
- Frisbie, D. A., & Becker, D. F. (1991). An analysis of textbook advice about true-false tests. *Applied Measurement in Education*, 4(1), 67–83.
- Galvão, C., Neves, A., Freire, A. M., Lopes, A. M. S., Santos, M. da C., Vilela, M. da C., Oliveira, M. T., & Pereira, M. (2001). *Ciências físicas e naturais - orientações curriculares para o 3º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Gormally, C., Brickman, P., & Lutz, M. (2012). Developing a test of scientific literacy skills (TOSLS): measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments. *CBE Life Sciences Education*, 11(4), 364–377.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Haladyna, T. M. (2018). Developing test items for course examinations. *IDEA*, 70, 1–16.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12001>

- Laugksch, R. C., & Spargo, P. E. (1996a). Construction of a paper-and-pencil test of basic scientific literacy based on selected literacy goals recommended by the american association for the advancement of science. *Public Understanding of Science*, 5(4), 331–359. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/5/4/003>
- Laugksch, R. C., & Spargo, P. E. (1996b). Development of a pool of scientific literacy test-items based on selected AAAS literacy goals. *Science Education*, 80(2), 121–143. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199604\)80:2<121::AID-SCE1>3.0.CO;2-I](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199604)80:2<121::AID-SCE1>3.0.CO;2-I)
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência - DGE.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 3–209). Macmillan.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: a conceptual and empirical review. *Daedalus*, 112(2), 29–48.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching* (10th ed.). Pearson Education, Inc. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Pasquali, L. (2009). *Psicometria teoria dos testes na psicologia e na educação* (4th ed.). Vozes.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: what teachers need to know* (8th ed.). Pearson.
- Rush, B. R., Rankin, D. C., & White, B. J. (2016). The impact of item-writing flaws and item complexity on examination item difficulty and discrimination value. *BMC Medical Education*, 16(250), 1–10.
- Russel, M. K., & Airasian, P. W. (2014). *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações* (7th ed.). AMGH.

AVALIAR PARA APRENDER EM CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS: PROCEDIMENTOS DE REFERENCIAÇÃO DE UMA RUBRICA DE AVALIAÇÃO

Margarida Sousa

Doutoranda do Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal
Bolsista de Investigação da Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. (FCT)
mmvs@campus.ul.pt
<https://orcid.org/0000-0002-6306-1607>

Leonor Santos

UIDEF - Instituto de Educação - Universidade de Lisboa
mlsantos@ie.ul.pt
<https://orcid.org/0000-0003-1283-032X>

Resumo

O propósito do estudo que se prossegue é compreender como, num contexto de trabalho colaborativo, professores do 3.º ciclo do ensino básico desenvolvem práticas avaliativas envolvendo os alunos em atividades de Ciências Experimentais. A conjugação complementar de propósitos formativos e sumativos na avaliação interna atribui-lhe um caráter pedagógico vinculado a contextos reais. A atenção dada às práticas de avaliação como objeto de estudo justifica-se pela relevância que apresentam ao influenciar positivamente o ensino e as aprendizagens, em resposta ao desenvolvimento da educação científica em abordagem *Inquiry Based Science Education* (IBSE). Neste sentido a avaliação é entendida como uma construção de responsabilidade social. No enquadramento metodológico está subjacente uma abordagem naturalista com foco interpretativo que recorre como método ao estudo de caso. Constituem casos duas professoras, uma de Ciências Físico-Químicas e outra de Ciências Naturais, a lecionarem em comum uma turma do 8.º ano

de escolaridade. Recorreu-se à entrevista, observação de aulas e recolha documental para recolha de dados. A sua análise seguiu a metodologia de análise de conteúdo. Resultados mostram práticas letivas similares entre as professoras, em consequência do trabalho colaborativo. As professoras desenvolvem práticas avaliativas formativas apoiadas em feedback oral e escrito. Esta ação formativa é articulada com a natureza sumativa das atividades investigativas, quando é crucial um ponto de situação para atribuição de classificação final de atividades ou de período escolar. Assim, algumas das evidências avaliativas são usadas diferentemente para, também, diferentes propósitos que se pretendem complementares. O estudo dá atenção à utilização de rubricas para fins complementares de avaliação formativa e de avaliação sumativa. A utilização de rubricas procurou facilitar a melhoria do desempenho dos alunos por articulação destas duas modalidades de avaliação. Define-se um sistema de referências para este dispositivo de avaliação pedagógica que tem por função a educação pela ciência.

Palavras-chave: Avaliação pedagógica, Articulação de práticas formativas e sumativas, Rubricas de avaliação, Referenciação da rubrica de avaliação, Atividades práticas investigativas.

Introdução

Na avaliação pedagógica das aprendizagens, a avaliação desenvolvida pelo professor e alunos, deve predominar por excelência a avaliação formativa (Black & Wiliam, 2009; Cowie & Bell, 1999; Fernandes, 2007, 2019; Santos, 2016, 2019; Santos & Pinto, 2018; Wiliam, 2010). De acordo com o estudo de Cowie e Bell (1999) e de Galvão et al. (2016), a avaliação formativa é o processo utilizado por professores e alunos para responder e aprimorar a aprendizagem dos alunos, enquanto são avaliados em salas de aula de ciências.

O impacto da avaliação realizada no contexto do desenvolvimento de atividades investigativas em ciências no uso de rubricas mostra ser positivo (Galvão et al., 2016). Para estas investigadoras as rubricas são instrumentos que exprimem as realizações na tarefa, enumerando os critérios de avaliação e descrevendo níveis de qualidade em relação a cada um destes critérios. Permitem uma avaliação fiável de um conjunto de desempenhos, a partir dos quais se pode fazer generalizações sobre a sua competência. São usadas “principalmente para identificar as necessidades dos alunos, mas também para estabelecer um valor indicador para atividades futuras.” (Galvão et al., 2016, p. 223).

O uso de critérios será uma forma de referenciar a construção da avaliação (Santos, 2016). Num procedimento de recolha de informação em resposta metodológica a uma avaliação, é necessária “uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, das decisões escondidas) e dos critérios (ou seja, dos modos de interpretação da informação)” (Figari, 1996, p. 34). Neste processo sobressaem as decisões avaliativas responsáveis por apoiar e orientar traduzidas nos critérios de referência, que em complementaridade com os critérios de sucesso (Santos, 2016, 2019) permitem informar o aluno do seu desempenho. A solidez das inferências feitas a partir das avaliações sobre a realização dos alunos considera, pois, a articulação entre critérios de referência e critérios de sucesso. O quadro referencial de análise é utilizado numa perspetiva de um instrumento guia dos objetivos de observação a atingir. A fundamentação científica da sua construção segue duas linhas de investigação na relevância da avaliação pedagógica: i) conjugação complementar de propósitos formativos e sumativos no apoio ao ensino e aprendizagem (Fernandes, 2019; Santos, 2019); ii) promoção da educação científica por avaliação das aprendizagens em atividades investigativas (Galvão et al., 2016).

Neste âmbito a matriz de avaliação pretende definir um referencial de qualidade na articulação de práticas de avaliação formativa (AF) e de avaliação sumativa (AS) a concretizarem aprendizagens de ciências em abordagem investigativa. Para tal, neste estudo procurámos responder à questão: *Como estabelecer uma matriz de articulação entre a AF e a AS, a ganhar forma nas realidades das salas de aula de ciências?*

Contextualização teórica

Prefigurar a avaliação pedagógica como objeto desta comunicação, enquanto processo para apoiar e melhorar as aprendizagens, entende a sua importância na complementaridade do rigor de intencionalidade, de função, de coerência entre as decisões tomadas e a informação avaliativa, e de consistência interna de procedimentos das modalidades de avaliação formativa e sumativa (Fernandes, 2019; Santos, 2019). Deste modo, a avaliação pedagógica porque posicionada para responder à melhoria da aprendizagem mostra-se importante e igualmente complexa em tomada de decisões do professor.

Procurando salvaguardar estas necessárias características de uma avaliação pedagógica num processo de recolha de dados em combinações de abordagens de natureza formal, ou mais ou menos formais, para cumprimento dos objetivos de avaliação, é da máxima importância a construção do procedimento referencial. Assim, para uma maior operacionalidade avaliativa de ações pedagógicas, a aceitação de um quadro de referências que a fundamente permitirá estabelecer estratégias específicas de observação, em função do conjunto de desempenhos a tratar (Estrela, A., 1994; Fernandes, 1994; Figari, 1996). A conjugação destas aspirações consubstancia-se, neste estudo, na referencialização do dispositivo educativo da rubrica de avaliação pedagógica em contexto de educação pela ciência. Para Figari (1996) a referencialização pretende ser um método evolutivo no tempo para determinação de um sistema de referências a uma situação específica:

Designaremos pois por “referencialização” o processo de elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional). A referencialização consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações.

A referencialização pretende ser um método de delimitação de um conjunto de referentes e nisso se distingue do referencial que, por sua vez, designa um produto acabado e, mais exactamente, uma formulação momentânea da referencialização. (negrito conforme o autor, p. 52)

Enquanto conceito científico, a referencialização constitui suporte à organização de saberes de um quadro axiológico (documentos de instituições e organismos oficiais) e de um *corpus* de informações várias, atribuindo-lhes uma finalidade. Como método, a referencialização reenvia para a construção de um documento de referências, destinado a orientar a reflexão e a decisão do professor. A procura de critérios no campo da ação corresponde ao seu estatuto operativo (Figari, 1996). Este triplo estatuto da referencialização – científico, metodológico e operativo – permite-lhe ligar vários referenciais de compreensão, a fim de dispor de um único referencial que justifique a construção do referido (Estrela, M. T., 1999; Figari, 1996; Rodrigues, 1999).

De acordo com Estrela, M. T. (1999) o referencial exprime um valor relativo enquanto construção humana e social, que permite a elaboração de um conjunto de critérios a possibilitarem aferir o grau de aquisição de desempenhos previamente definidos. Alerta Fernandes (2011), considerando um pensamento criterial, que “o seu principal problema reside precisamente na definição de critérios que traduzam o que é verdadeiramente relevante para o que supostamente se pretende avaliar” (p. 86). Em conformidade, este autor reforça o pensamento criterial de Stake (2006) o qual considera quatro etapas no seu processo metodológico: i) a definição de critérios que caracterizam o mérito; ii) a definição de indicadores, *standards*; iii) a medição do desempenho por comparação com os indicadores; iv) a síntese e integração de evidências para produção do valor do objeto.

Expõem Santos et al. (2010) sobre o critério de avaliação, conforme amplamente referido na literatura da especialidade das ciências da educação, que este é distinguido como “critério de realização” e “critério de sucesso”. Como “critério de realização” entenda-se o que projetamos o aluno realizar a partir do que lhe pedimos para fazer, se transposto para a avaliação de aprendizagens. Os critérios de realização “são definidos a partir do modelo didático, dos objetivos a longo prazo, dos objetivos de aprendizagem da tarefa e dos valores do professor.” (Santos et al., 2010, p. 37). Relativamente ao “critério de sucesso”, estes “são dirigidos aos resultados finais, definindo níveis de aceitação” (Santos et al., 2010, p. 37). Consideram Santos et al. (2010) que a combinação destes dois tipos de critérios, a serem do conhecimento do aluno, “poderão constituir um meio importante de desenvolvimento da autoavaliação do aluno” (p. 37).

O suporte de referenciação, isto é, a procura de referências escolhidas para a construção do dispositivo de avaliação, a rubrica de avaliação, recorreu a um quadro teórico onde prevaleceu uma conceção construtivista e socio-construtivista do conhecimento, reproduzida no *Modelo pedagógico centrado no aprender* (Pinto & Santos, 2006), ligado às características da AF e da AS em articulação das suas práticas (Fernandes, 2019; Santos, 2019) para concretização de aprendizagens de ciências em abordagem investigativa (Galvão et al., 2016).

O modelo pedagógico centrado no aprender (figura 1) dá ênfase ao processo que promove no aluno a condução da sua própria aprendizagem científica. Para tal, tem também em atenção todo o

processo de comunicação estabelecido entre o professor e o aluno e seus pares, e a relação que o professor estabelece com o saber científico na estruturação e avaliação do processo associado às tarefas práticas investigativas.



Figura 1 - Modelo pedagógico centrado no aprender.

Adaptado de Pinto & Santos (2006, p. 37)

Procedimentos metodológicos

O estudo desenvolve-se no paradigma interpretativo (Guba & Lincoln, 2000) e recorre a um procedimento metodológico de natureza qualitativa, permitindo a produção de descrição de saberes a construir por referência ao pensamento das professoras envolvidas (Flick, 2012). Optou-se pelo *design* de estudo de caso (Stake, 1994), uma vez que se pretendeu compreender em profundidade experiências pessoais sobre determinada realidade, a professora Marta no que às suas práticas avaliativas diz respeito. A professora Marta iniciou a sua formação académica com um curso de bacharelato em Engenharia Química, e concluiu a sua licenciatura na via de ensino em Física e Química, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. É professora contratada com 18 anos de serviço. Nos últimos cinco anos tem lecionado, em horários anuais, desde o 7.º ano ao 11.º ano de escolaridade.

Esta investigação suporta um contexto de trabalho colaborativo num total de quinze reuniões, ao longo do ano letivo de 2016/2017, entre as duas professoras caso e uma outra professora, conjunta-

mente com a investigadora, primeira autora deste texto. As práticas avaliativas das professoras foram analisadas numa turma selecionada por conveniência de horário, para possibilitar à investigadora a observação de aulas. A turma de 8.º ano de escolaridade do ensino regular é constituída por 15 rapazes e 12 raparigas, com idades entre os 13 e 14 anos, sem alunos repetentes.

Para recolha de dados, recorreu-se à entrevista e observação de aulas com registo áudio e recolha documental de produções realizadas por alunos, e produções escritas das professoras desenvolvidos em reuniões de trabalho colaborativo. A observação foi feita num total de 11 aulas em atividades práticas por professora e a observação participante da investigadora na totalidade das sessões de trabalho colaborativo. Foram realizadas entrevistas individuais e em Grupo Focado às professoras. A análise dos dados seguiu a análise de conteúdo.

A rubrica de avaliação constitui-se como um projeto de ação pedagógica, desenvolvido num contexto de trabalho colaborativo, que integrou duas dimensões: i) a pertinência das suas categorias de análise consideradas constitutivas da conceção do *Modelo pedagógico centrado no aprender*; e ii) a produção e utilização da informação, em articulação de práticas formativas e sumativas, para apoio a resultados apreciáveis da avaliação de atividades práticas investigativas de ciências.

Os elementos característicos de práticas formativas e sumativas põem a tónica na importância de avaliar para aprender, não a desligando das informações ao aluno sobre os seus resultados na atividade. Os mesmos são apresentados na Figura 2.

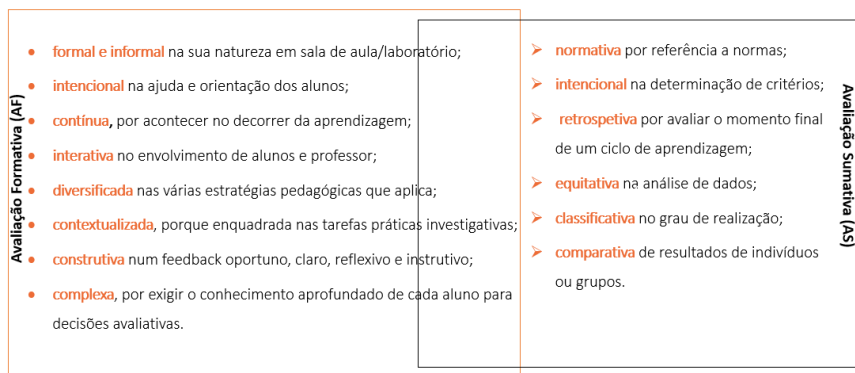


Figura 2 - Elementos característicos da avaliação formativa e avaliação sumativa

A rubrica de avaliação configura a par das características destas duas modalidades de avaliação as características essenciais apontadas às práticas de sala de aula em ambientes de abordagem investigativa, onde os alunos: i) estão envolvidos em questões cientificamente orientadas; ii) dão prioridade à evidência, à observação do fenómeno; iii) formulam hipóteses para resolução do problema e questões colocadas; iv) elaboram argumentos explicativos; v) comunicam e justificam as suas explicações (NRC, 2000).

Este dispositivo educativo visou a avaliação do desenvolvimento de competências investigativas em atividades de trabalho de pesquisa de informação na internet, em trabalho de resolução de problemas na organização de conceitos, em trabalho de construção de modelos, e em trabalho de laboratório e de campo com procedimentos de base experimental. Foram avaliadas as competências de comunicação científica, de formulação de hipóteses, de literacia científica, de planificação e operacionalização da investigação, de raciocínio científico, de trabalho colaborativo, e de trabalho laboratorial.

Os critérios de avaliação foram definidos tendo em conta o produto final esperado na realização da atividade (critérios de realização) e conforme uma sequência de níveis de importância (critérios de sucesso), adaptados de Galvão et al. (2016). As rubricas utilizadas consideram quatro níveis de desempenho do aluno por critério de sucesso: Fraco, Suficiente, Bom e Excelente/Elevado. Estes níveis de aceitação de dados estão associados, respetivamente, aos resultados de classificação de 2%, 3%, 4% e 5%, articulando a avaliação formativa e sumativa. Não foi tomado em conta o Nível 1 – Muito Fraco, por considerar que qualquer aluno usufruindo de orientação e apoio da professora corresponderia com algumas das tarefas. Em todas as rubricas é tido em conta o facto de o aluno necessitar de orientação e apoio do professor, que de uma forma gradual pondera ser de grande orientação e apoio ou apenas pontual. Nestes termos a rubrica constitui-se como um projeto do professor para instrumento de avaliação de aprendizagens.

O funcionamento do procedimento de referência assim desenvolvido para a rubrica de avaliação é reportado na Tabela 1, com indicação das suas categorias constitutivas, elementos característicos, critérios de avaliação e indicadores (Figari, 1996).

Tabela 1 - Procedimento de referenciação da rubrica de avaliação

Categorias constitutivas	Elementos caraterísticos	Critérios	Indicadores
Realizadores do <i>Modelo pedagógico centrado no aprender</i>: - Aluno e pares - Professor - Atividade	Processos e efeitos do <i>Modelo pedagógico centrado no aprender</i>: avaliações formativa e sumativa para aprendizagem em abordagem investigativa	A definição de critérios de realização que caraterizam o mérito da aprendizagem: - Comunicação científica - Formulação de hipóteses - Literacia científica - Planificação e operacionalização da investigação - Raciocínio científico - Trabalho colaborativo - Trabalho laboratorial	A definição de indicadores, <i>standards</i>, decorrentes de cada um dos critérios, e que vão servir para apreciação do desempenho do aluno a cada uma das atividades: - Discurso correto (estruturado, fluente, e claro)/ Representa informação (texto, gráfico, imagem, som, animação) com compreensão da mensagem/ Usa postura correta - Formula hipóteses consistentes com a questão problema/ Formula hipóteses consistentes com as variáveis em estudo/ Propõe teste de verificação - Utiliza linguagem científica/ Seleciona informação/ Explica fenómenos científicos - Planifica a investigação/ Realiza e documenta a investigação/ Avalia o impacto das suas decisões - Realiza registo de dados/ Organiza dados/ Concretiza conclusões e argumentações

			- Define/distribui/ negocia tarefas entre os pares/ Contribui com sugestões positivas (à vez)/ Encoraja o grupo a refletir e a chegar a uma decisão conjunta - Utiliza recursos (materiais, instrumentos, reagentes)/ Realiza os requisitos técnicos/ Documenta o trabalho laboratorial/campo relacionando conhecimentos técnicos e científicos

Resultados e análise de dados

A seleção da tarefa na atividade “Caraterísticas do som e fenómenos associados” pretende mostrar que o feedback da professora Marta à produção do aluno faz sobressair os critérios de realização da rubrica e, neste sentido, facilitar a compreensão do que está correto e dos aspetos a melhorar.

Na tarefa os alunos procuram responder à questão-problema “Que caraterísticas tem o som?”. Os alunos exploram sons para produção de uma onda sonora e registo gráfico da sua imagem, alcançada através de uma aplicação móvel (app) de um osciloscópio, acedida por telemóvel em sala de aula. A reprodução da imagem da onda pretende o estudo das caraterísticas do som. Após a realização da tarefa, os alunos devem ser capazes de explicar que o som é: uma onda capaz de propagar-se pelo ar e por outros meios transmitindo energia, a partir da vibração das suas moléculas; e as principais características que distinguem um som de outro som. A tarefa é realizada a pares, entre colegas de carteira. A tarefa da aluna Rita mostra que esta constrói um gráfico (figura 3) para representação da onda sonora selecionada (tom puro) onde o eixo vertical indica a amplitude da onda, e o eixo horizontal o tempo de propagação da mesma, de acordo com a imagem do osciloscópio.

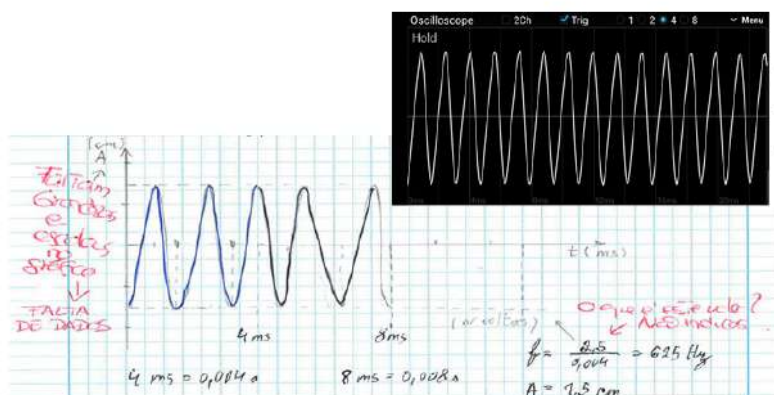


Figura 3 - Representação da onda sonora e cálculo da sua frequência

Apesar da aluna ter respeitado a escala no traçado da onda esquece-se de indicar as grandezas e unidades nos respetivos eixos, bem como o significado dos valores indicados para cálculo da frequência da onda. Neste sentido, a professora Marta *particulariza as chamadas de atenção ao erro com indicação do critério de avaliação* (assinala a falta de dados). Dados esses que Rita posteriormente indica a lápis, correspondendo ao feedback da professora (figura 3).

Em comparação da frequência e amplitude da onda sonora que traçou com a da sua colega de carteira, Rita depreende que o seu som é mais agudo e mais forte. A professora faz uma *chamada de atenção aos dados pouco estruturados*, por a aluna não indicar o seu significado no cálculo da frequência da onda sonora. A aluna corrige a lápis o erro apontado, considerando corretamente que para a determinação da frequência necessita do valor do “número de voltas [da onda] / tempo [de duração da onda]” (figura 4).

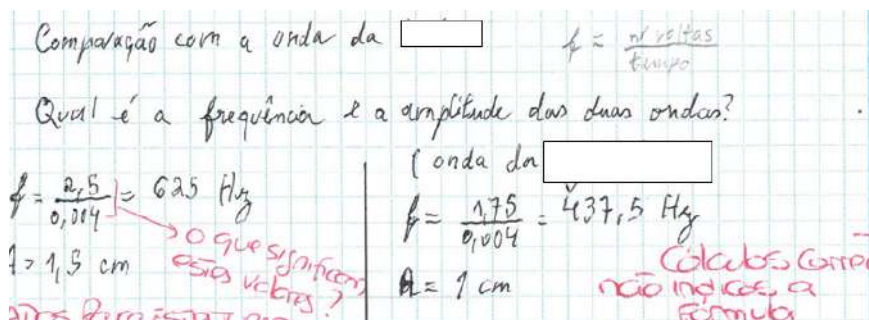


Figura 4 - Comparação da frequência e da amplitude entre ondas

A professora Marta fornece um feedback de *aprovação global às conclusões do trabalho* desenvolvido. A Rita conclui que a sua onda sonora tem como características uma maior altura e maior intensidade por, respetivamente, maior frequência e maior amplitude, que a da onda sonora da colega (figura 5).

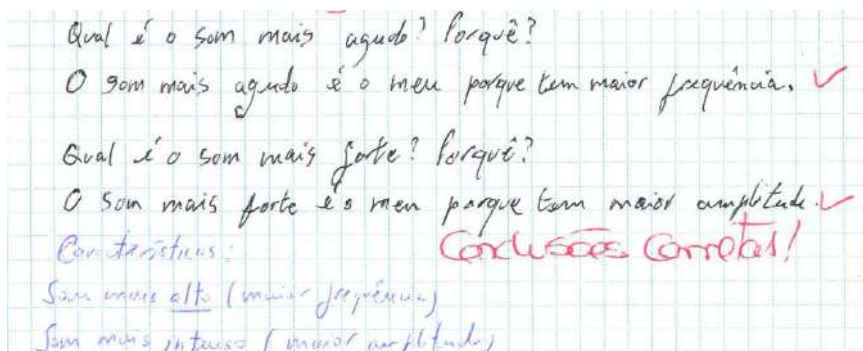


Figura 5 - Determinação de conclusões no estudo das caraterísticas do som.

A professora Marta procura uma participação ativa dos alunos no seu processo avaliativo quando os faz repensar os critérios de avaliação através do seu feedback escrito à tarefa, orientando os alunos a uma melhor aprendizagem. Em práticas de avaliação formativa, a produção do aluno é aproximada aos critérios de realização da rubrica para também correspondência a posteriores decisões classificativas sustentadas por critérios de sucesso, a informar o aluno dos seus resultados na tarefa/ atividade prática investigativa. Assim, a produção do aluno é usada em complementaridade para fins formativos e sumativos.

De forma consistente, a professora Marta recorre à rubrica de avaliação de raciocínio científico para uma clara explicitação do que é pretendido nesta tarefa. As informações avaliativas de *Registo de dados*, de *Organização de dados* e de *Concretização de conclusões* estão interligadas e abrangem especificações na tarefa. A Figura 6 mostra o modelo de leitura para o critério de Raciocínio científico na rubrica.



Figura 6 - Modelo de leitura do critério de Raciocínio científico

A avaliação realizada pela professora Marta pretende a apreciação de um conjunto de desempenhos a partir dos quais faz generalizações sobre a competência de raciocínio científico da aluna para atribuição de um valor classificativo, de acordo com os critérios de sucesso da rubrica (figura 7). A classificação da aluna à tarefa foi de 3%.

Raciocínio científico	Regista dados	Falta de dados (grandezas e unidades nos eixos)	3
	Apresenta dados estruturados	Não apresenta fórmula de cálculo de frequência. Não apresenta as grandezas necessárias para os cálculos.	
	Concretiza argumentações/ conclusões	Conclusões corretas apesar de pouco desenvolvidas	
	Necessita de orientação e apoio	Apoio na construção do gráfico.	

Figura 7 - Apreciações e classificação na competência de Raciocínio científico

Conclusões

A professora Marta procura articular a AF e a AS em sala de aula/ laboratório, realizar uma avaliação pedagógica (Fernandes, 2019; Santos, 2019) em desenvolvimento de atividades práticas investigativas em ciências por:

- Utilização de rubricas a facilitarem a melhoria do desempenho dos alunos por informação e apropriação dos critérios de avaliação (Andrade, 2000, 2005; Panadero & Jonsson, 2013);
- Aproximação do discurso da produção do aluno e do feedback da professora na atividade prática investigativa aos critérios de realização da rubrica, procurando diminuir as dificuldades que os alunos encontram ao tentar decifrar critérios de avaliação (Panadero & Jonsson, 2013);
- Apreciação de um conjunto de desempenhos (critérios de realização) (Santos, 2016), a partir dos quais fazem generalizações sobre determinada competência, no uso de rubricas (Andrade, 2000, 2005);
- Conjugação dos critérios de realização do aluno, às diversas tarefas da atividade prática investigativa, com os critérios de sucesso definidos e níveis de consecução da rubrica, numa articulação entre informação avaliativa (Galvão et al., 2016);
- Concretização de decisões avaliativas responsáveis por apoiar e orientar aprendizagens em complementaridade com decisões classificativas sustentadas por critérios de sucesso da rubrica, para informar o aluno dos seus resultados na atividade prática investigativa (Santos, 2016, 2019; Galvão et al., 2016);

Percebe-se que o uso de rubricas pode influenciar positivamente a articulação entre práticas formativas e sumativas na avaliação pedagógica por inter-relação da clarificação de critérios de avaliação e do auxílio no processo de feedback, a identificar aspetos onde a atenção é necessária para melhorar o desempenho dos alunos. Consequentemente, a rubrica pode contribuir para apoiar a autorregulação do aluno, por o ajudar a entender de forma mais eficaz o que o professor pretende (critérios de realização).

Contudo, alertam Panadero e Jonsson (2013) que uma instrumentalização da rubrica pode, também, permitir que alguns alunos (orientados para o desempenho) atinjam estrategicamente o nível mínimo de desempenho, mas que isso necessariamente não afetará negativamente os alunos orientados para a aprendizagem. Este entender cruza-se com o de Pinto e Santos (2006, p. 105), por referirem os autores que: “O juízo avaliativo só é compreensível associado ao seu contexto de produção e de enunciação”.

Em resposta à questão problema colocada, referimos que num processo de referenciação à qualidade da rubrica, como forma de articulação de práticas de AF e de AS a concretizarem aprendizagens de ciências em abordagem investigativa, esta mostra-se como eixo integrador: a facilitar o apoio e a orientação ao aluno na construção de explicações para o mundo que o rodeia; e a propor um valor classificativo a atribuir em AS às tarefas na atividade.

Referências

- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 57(5), 13-18. <https://www.researchgate.net/publication/285750862>
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30. <http://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Cowie, B. & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/09695949993026>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4ª ed.). Porto Editora.
- Estrela, M.T. (1999). Avaliação da formação de professores: Algumas notas críticas. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 191-206). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea. Lição síntese apresentada nas provas de agregação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M.P. Alves e J.-M. De Ketele (Org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34. doi:10.1590/S0104-40362013005000004
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I. Ortigão, D. Fernandes, T. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV. <http://doi.org/10.24824/978854443463.5>

- Fernandes, D. (Coord.) (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional – Lisboa.
- Figari, G. (1996). *Avaliar : Que referencial?*. Porto Editora.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Galvão, C., Faria, C., Gonçalves, C., & Baptista, M. (Orgs.). (2016). *Atividades investigativas e avaliação das aprendizagens: o contributo do projeto internacional SAILS*. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2000). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage.
- NRC (National Research Council). (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards: a guide for teaching*. National Academy Press. <http://www.nap.edu/catalog/9596.html>
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In Albano Estrela e António Nóvoa (Coords.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 15-76) (3ª Edição). Porto Editora.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. doi:10.1590/S0104-40362016000300006
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M. I. Ortigão, D. Fernandes, T. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 165-190). CRV. <http://doi.org/10.24824/978854443463.5>
- Santos, L. (Org.), Pinto, J., Rio, F., Leite Pinto, F., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto Editora.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como Fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Climepsi Editores.
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage Publications.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Graó.
- William, D. (2010). An Integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. Andrade, & G. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 18-40). Routledge.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Bolsa de Doutoramento 2019 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P. (FCT), identificada com a referência SFRH/BD/143301/2019.

EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS



A BANDA DESENHADA NA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA

Marina Mota

Universidade de Aveiro

marinamota@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-1939-9854>

Cristina Manuela Sá

Universidade de Aveiro

cristina@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-8768-661X>

Cecília Guerra

Universidade de Aveiro

cguerra@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-2560-165X>

Resumo

Diante dos desafios e problemáticas sociais, urge contribuir para o desenvolvimento de cidadãos literados cientificamente, capazes de refletir de maneira crítica. A Comunicação de Ciência tem um papel fundamental na disseminação de informação científica para a construção de conhecimento fundamentado. Em uma lógica similar, um dos objetivos da Educação em Ciência para o século XXI é promover a formação de cidadãos capazes de compreender os fenômenos do contexto em que vivem e de tomar decisões fundamentadas, numa perspectiva de responsabilidade ambiental e social partilhada. A banda desenhada é um recurso que vem ganhando espaço na comunidade científica devido ao seu potencial para a comunicação de conceitos complexos, que pode facilitar o processo de aprendizagem a depender da estratégia didática associada. A combinação de imagem e texto, que ajuda na visualização dos conceitos complexos e a estrutura narrativa, contendo fatos associados à vida quotidiana,

podem criar uma conexão entre a ciência e o público, na medida em que envolvem o leitor com as histórias de uma maneira pessoal. Na literatura, a “banda desenhada científica” é conhecida como *science comics* e tem como objetivo comunicar a ciência e/ou educar o leitor sobre algum conceito ou tema científico não-ficcional. Portanto, a presente investigação de doutoramento centra-se no desenvolvimento de um recurso didático interativo em banda desenhada com conteúdos científicos (saúde e bem-estar) e é guiada pela questão de investigação: Como comunicar ciência a crianças, utilizando a banda desenhada, de modo a gerar aprendizagem?

O recurso será desenvolvido num espaço de educação não-formal de aprendizagem das Ciências – a Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro – envolvendo os potenciais utilizadores e especialistas da área. A metodologia de investigação adotada é do tipo Investigação e Desenvolvimento (I&D), sendo de natureza qualitativa. No momento, o projeto está na fase de revisão da literatura e análise de conteúdo das entrevistas *focus group*, realizadas com especialistas. Espera-se que esta investigação possa contribuir para orientar profissionais da Educação quanto ao uso da banda desenhada em contexto de Comunicação e Educação em Ciência.

Palavras-chave: Comunicação de Ciência; Educação em Ciência; Banda Desenhada.

Introdução

A sociedade do século XXI move-se rapidamente diante dos avanços da ciência e da tecnologia, de modo que as pessoas e organizações precisam estar preparadas para desafios não conhecidos, para empregos que ainda não existem e para lidar com tecnologias não inventadas. Devido a pandemia da COVID-19, estas transformações se aceleraram e novos hábitos tiveram que ser criados, em termos de prevenção e cuidados com a saúde, para além da organização da própria sociedade.

Esta investigação se enquadra nos objetivos da Comunicação de Ciência, que é a disseminação do conhecimento científico de maneira que os cidadãos possam tomar decisões fundamentadas e conscientes. Visa a Educação em Ciência, numa lógica de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), com foco em prevenção e cuidados com a saúde e o bem-estar. Sendo a EDS uma educação holística, focada no desenvolvimento de competências, as estratégias e recursos didáticos envolvidos devem permitir uma aprendizagem ativa, que permita a reflexão crítica.

A banda desenhada (BD) está presente no dia-a-dia das crianças e vem sendo investigada como potencial recurso nas áreas disciplinares da Comunicação de Ciência e Educação em Ciência. Os estudos na área mostram que a BD tem o potencial de explicar temas e conceitos complexos, que possuem detalhes específicos e de difícil visualização, ao mesmo tempo que ajuda a criar uma conexão emocional com os leitores, de modo que estes passam a se identificar com o conteúdo científico através da visualização e envolvimento com as histórias (Mota et al. 2021)

A seguir, vamos apresentar uma contextualização teórica sobre o tema, fundamentada na revisão da literatura em andamento, objeto de estudo, problema, questão e objetivos da investigação, para além da descrição da metodologia e plano de desenvolvimento.

Contextualização teórica

No século XXI, urge contribuir para o desenvolvimento de cidadãos literados cientificamente, capazes de refletir criticamente e tomar decisões responsáveis face a problemáticas sociais. A Comunicação de Ciência tem um papel fundamental na disseminação de informação científica para a construção de conhecimento fundamentado. Como afirmam Joubert et al. (2019):

To achieve this, science communicators must make science-related information engaging and relevant. In short, it is about making people care. That is why we need to go beyond presenting facts and evidence, towards creating emotional connections between scientists and publics (p.1)

Na Educação em Ciência não é diferente, pois um dos objetivos definidos para esta disciplina no século XXI é contribuir para a educação de cidadãos conscientes das potencialidades e limitações do conhecimento científico e tecnológico. Portanto, é necessário repensar uma Educação em Ciência orientada para a EDS, desde os primeiros anos de escolaridade. Por conseguinte, importa promover a formação de cidadãos capazes de compreender fenômenos do contexto em que vivem e de tomar decisões fundamentadas, numa perspectiva de responsabilidade ambiental e social partilhada (Sá et al., 2013). Assim, a Educação atual vem sendo cada vez mais fundamentada no desenvolvimento de competências e não apenas na assimilação

de conteúdos. Wiek et al. (2011) tornam evidente a diferença entre competências e resultados de aprendizagem, sendo a primeira mais abstrata e, portanto, necessitando de tradução para que os resultados de aprendizagem sejam operacionalizados (por exemplo, para o desenvolvimento do currículo).

A EDS visa o desenvolvimento de aprendizagens específicas e competências-chave em sustentabilidade (De Haan, 2010; Rieckmann, 2012; Wiek et al., 2011) que capacitem as pessoas na reflexão de suas ações, tendo em vista impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais (UNESCO, 2017). Esse conceito foi criado para apoiar os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo integrados à Agenda 2030. Os ODS são integrados e indivisíveis e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental (Nações Unidas, 2015). Um dos ODS é assegurar uma vida saudável para todos, em todas as idades. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2013), a saúde e o bem-estar são importantes e essenciais para o desenvolvimento econômico e social, estando relacionados com as dimensões do desenvolvimento sustentável. A organização ainda reforça a importância dos cuidados preventivos no combate a doenças crônicas e infecciosas e que o empoderamento de cada indivíduo enquanto comunidade pode contribuir para este processo.

No contexto de Portugal, o Ministério da Saúde (2015) criou a Estratégia Nacional para a Qualidade na Saúde, em que uma das prioridades é a informação transparente e a capacitação, promovendo a educação e a literacia em saúde, para que tenhamos cidadãos saudáveis e mais participativos na tomada de decisão.

Sendo a EDS uma educação holística que visa, além de outros aspectos, o desenvolvimento de competências-chave, a aprendizagem precisa ser ativa, de modo a permitir a reflexão crítica, a problematização e a procura de soluções.

Um dos recursos didáticos que podem contribuir neste processo holístico é a BD, que geralmente é associada ao entretenimento, mas que vem sendo investigada no âmbito da Comunicação e Educação em Ciência, sendo algo transversal à diversas áreas curriculares (por exemplo, a língua materna e as ciências). Sá (2017) relaciona o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa (como língua materna) com o ensino e aprendizagem das ciências, e descreve similaridades que podem ser trabalhadas em conjunto, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, como as competências

em comunicação oral (contemplando as vertentes da compreensão e da expressão) e em compreensão escrita (associada à leitura). Sá (2018) explica que a transversalidade da língua portuguesa pode ser desenvolvida através da abordagem de situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere, combinando o estudo desta disciplina com diversas áreas do saber e recorrendo a variados recursos suscetíveis de serem explorados partindo de perspectivas de índole comunicativa, discursiva e linguística. Sá (2016) ainda destaca que a combinação de texto e imagem, presente na BD, exige a apreensão e identificação das ideias principais, o que faz com que o aluno recorra a formulação de hipóteses, realização de previsões ou inferências. A sua dimensão textual também ajuda a abordar questões relativas ao léxico, contribuindo para uma maior assimilação e compreensão dos conceitos por parte dos alunos.

No âmbito da Comunicação de Ciência e Educação em Ciência, a BD é associada ao termo *science comics*¹, que têm como objetivo comunicar ciência e, por vezes, educar o leitor sobre temas científicos não-ficcionais. Neste contexto, a BD tem o potencial de explicar temas e conceitos complexos, que possuem detalhes específicos e de difícil visualização (Mota et al. 2021), geralmente ligados a objetos e experiências quotidianas, contribuindo para que o público-alvo se envolva com as informações a nível pessoal (Farinella, 2018). A estrutura desse recurso – que explora a interação de elementos verbais e não-verbais (de natureza icônica) – e as potencialidades que revela para a construção de narrativas permitem-lhe ir além do livro tradicional, transformando o conteúdo científico em uma história, que pode gerar coerência e contexto para as informações (Hosler & Boomer, 2011).

No entanto, como todo o recurso didático, a BD precisa de ser utilizada considerando o contexto social e de educação, o público-alvo, objetivos de aprendizagem e estratégias didáticas associadas. Como afirmam Stothard et al. (2016), é equivocado supor que o conhecimento transmitido através da BD será necessariamente interpretado e utilizado da maneira pretendida. Para obter mudanças comportamentais sustentadas a longo prazo, esses recursos didáticos precisam fazer parte do desenvolvimento de uma abordagem holística, de modo a considerar todos os fatores sociais que possam interferir no processo de aprendizagem (Mota et al. 2021).

¹ “quadrinhos de ciência”, em português.

O contexto não-formal de educação tem-se mostrado um ambiente favorável para a promoção da Comunicação de Ciência em colaboração à Educação em Ciência. Em um estudo sobre o uso da BD em contexto não-formal de Educação em Ciência, Affeldt et al. (2018) verificaram que estes espaços geralmente atraem muitos estudantes devido a sua situação diferente de aprendizagem e contexto fora da sala de aula. Estes espaços ainda possibilitam que os professores possam ter a liberdade de criar estratégias didáticas inovadoras e relacioná-las a experiências quotidiana dos alunos, inclusive gerando ideias que podem ser adaptadas para o ensino de ciências em contexto formal.

Segundo Rodrigues (2016), os espaços de aprendizagem não-formal – como Centros de Ciência – podem promover um ensino de ciências adequado às exigências atuais e vêm adquirindo cada mais importância como potencializadores de aprendizagem ao longo da vida. É necessário considerar que a Educação em Ciência começa antes da entrada na escola, onde o indivíduo já chega com experiências de aprendizagens diversas, desenvolvidas em contextos de aprendizagem não-formal e até informal. Portanto, os diferentes contextos de educação podem e devem ser integrados para o efetivo desenvolvimento da cultura científica dos cidadãos (Rodrigues, 2016).

Por fim, importa dizer que as áreas disciplinares da Comunicação de Ciência e Educação em Ciência vêm sendo investigadas em simultâneo por alguns autores, que afirmam que ambas possuem objetivos similares, como, por exemplo, o engajamento e despertar da consciência das pessoas com a ciência e um consequente envolvimento que pode levar à compreensão e a aprendizagem (Kohen & Dori, 2019). Assim, se bem trabalhadas, ambas as áreas disciplinares podem caminhar juntas, para que a disseminação de informação científica possa promover a reflexão, mudança de comportamento e aprendizagem.

Metodologia

Problemática e objeto de estudo

Esta investigação tem como objeto de estudo um recurso didático interativo em BD, que visa a Comunicação e Educação em Ciência, a ser desenvolvido (concebido, implementado e avaliado) em atividades no contexto não-formal de educação (Fábrica Centro de Ciência Viva de Aveiro), para a disseminação de conteúdos científicos sobre prevenção e

cuidados com a saúde e promoção de competências em sustentabilidade de crianças com idade para frequentar o 1º. Ciclo do Ensino Básico.

Torna-se necessário capacitar as crianças para atuar no mundo complexo em que vivemos, fazendo-as refletir sobre seus comportamentos e ações. Um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento sustentável é a promoção da saúde e do bem-estar, pois são chaves para o desenvolvimento econômico e social. Assim, a EDS torna-se uma abordagem importante, necessitando de estratégias e recursos didáticos que permitam o desenvolvimento de aprendizagens e competências para formação de cidadãos críticos. A BD aparece como um recurso didático com potencial para explicar conceitos científicos e conscientizar as crianças sobre estes temas complexos.

Questão e Objetivos de Investigação

Esta investigação está associada à uma questão de investigação, um objetivo geral e três objetivos específicos.

Questão de Investigação

Qual o contributo de um recurso didático interativo em BD na promoção de aprendizagens em saúde e bem-estar e competências em sustentabilidade de crianças com idade para frequentar o 1º. Ciclo do Ensino Básico, no contexto não-formal de educação?

Objetivo Geral

Desenvolver (conceber, implementar e avaliar) um recurso didático interativo em BD, com conteúdos científicos (saúde e bem-estar), a ser aplicado no contexto não-formal de educação através de atividades com crianças dos primeiros anos de escolaridade.

Objetivos Específicos

- Compreender como as características da BD podem ser utilizadas para a comunicação de conteúdos científicos sobre prevenção e cuidados com a saúde e quais competências podem ser desenvolvidas neste processo.

- Desenvolver (conceber, implementar e avaliar) o recurso didático interativo em BD com base em atividades implementadas em contexto não formal de educação.
- Co-criar, junto aos especialistas de educação, saúde e design envolvidos neste processo, um conjunto de recomendações quanto à integração da BD na Comunicação e Educação em Ciência.

Esta investigação está enquadrada no paradigma sociocrítico, de caráter de transformação social, onde os sujeitos são autônomos (Amado, 2014). A natureza é qualitativa, focando na determinação dos significados das ações individuais e das interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo (Coutinho, 2013).

Por fim, esta investigação é do tipo Investigação & Desenvolvimento (I&D) fundamentada na metodologia do Design-Based Research, utilizada em estudos da aprendizagem em contexto através do processo do design e estudo de estratégias e ferramentas educacionais, ajudando a perceber as relações entre teoria educacional, artefato projetado e prática (Design-Based Research Collective, 2003).

Fases da investigação

Fase exploratória e de revisão de literatura

A revisão da literatura está sendo fundamentada nos conceitos-chave da investigação. Em um primeiro momento, focamos em explorar as publicações sobre a BD enquanto recurso didático na comunicação de ciência e educação em ciência. Em um segundo momento, iremos focar em publicações que explorem os conceitos de Comunicação de Ciência e Educação em Ciência, de maneira a perceber melhor a relação entre os objetivos, pontos de convergência e divergência. Ainda no âmbito desta revisão da literatura e principalmente dentro do escopo da Educação em Ciência, serão estudados os conceitos de aprendizagem por competências, sustentabilidade e EDS. Por fim, será necessária a leitura de publicações sobre contexto não-formal de educação, para perceber as potencialidades e constrangimentos deste tipo de aprendizagem.

De maneira paralela e com vista a obter informações para o desenvolvimento do recurso e estratégia didática associada, será necessária a leitura crítica do documento *Education for Sustainable Development*

Goals: learning objectives (UNESCO, 2017), para compreender os objetivos de aprendizagem em Saúde e Bem-Estar e Educação de Qualidade, objetivos de desenvolvimento sustentável relacionados a este projeto. Também será feita uma análise de bandas desenhadas científicas, através de um instrumento de análise desenvolvido especificamente para este fim e durante o início da investigação.

Relativamente à metodologia de desenvolvimento utilizada para o projeto e implementação do recurso didático interativo, será utilizada a abordagem do Design, nomeadamente o modelo do Design Centrado na Atividade (Gay & Hembrooke, 2004) – baseado na Teoria da Atividade influenciada pelas ideias de Vygotsky (1962) – e as etapas processuais do *Design Thinking* para soluções em Educação (Riverdale & IDEO, 2012). A figura abaixo mostra as etapas da metodologia de desenvolvimento, associada às etapas da metodologia de investigação qualitativa:

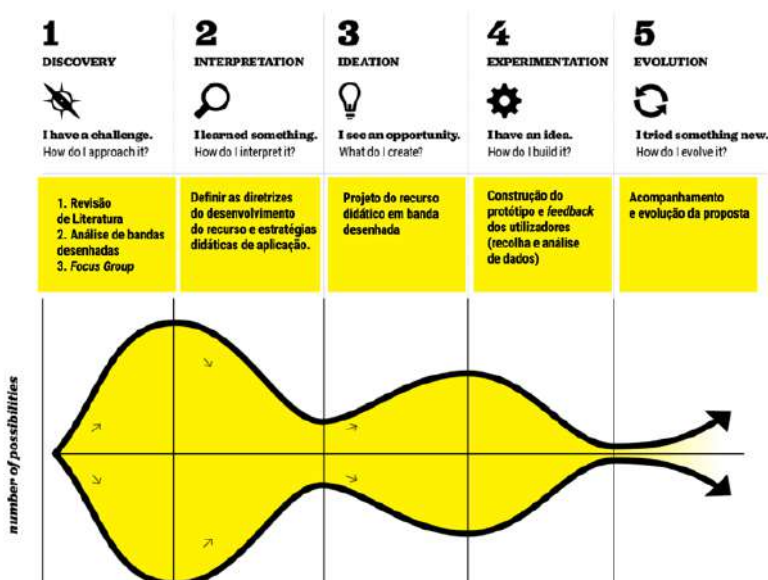


Figura 1 - Esquema das fases do *Design Thinking*.

Fonte: Riverdale & IDEO, 2012

O Design Centrado na Atividade é tido como um passo a mais em relação ao Design Centrado no Utilizador, abordagem já conhecida em investigações baseadas em Design. É uma abordagem que reforça a importância da análise do contexto social em que os utilizadores estão envolvidos para o desenvolvimento e análise de recursos. No

processo do *Design Thinking*, a primeira etapa é o entendimento da problemática, através da análise das necessidades dos utilizadores e dos pontos de vista dos *stakeholders*, envolvidos no processo desde o início. Neste sentido, monitores de centros de ciência, professores de ciências dos primeiros anos de escolaridade, investigadores em didática, designers e profissionais da saúde participaram de um *focus group* (Bryman, 2012) realizado em fevereiro de 2021, com o objetivo de construir conhecimento colaborativo acerca do tema “comunicação de conceitos científicos a crianças utilizando a BD”. Com o intuito de testar a abordagem e os tópicos desenvolvidos, foi realizado um *focus group* piloto antes dos dois *focus groups* oficiais. Os tópicos de discussão foram desde as necessidades das crianças no entendimento de conceitos científicos complexos até às principais estratégias utilizadas considerando os três contextos de educação (formal, não-formal e informal) para além dos recursos didáticos envolvidos. Em uma segunda etapa, foram discutidos as potencialidades e constrangimentos da BD na Comunicação e Educação em Ciência. O *focus group* foi gravado e sua transcrição posteriormente será submetida a análise de conteúdo (Bardin, 2002).

Fase de desenvolvimento do recurso didático interativo

O desenvolvimento do recurso didático interativo envolve a concepção da ideia e do projeto e a implementação e avaliação do impacto, em atividades no contexto não-formal de educação. A narrativa do protótipo do recurso didático interativo em BD será concebida seguindo os aspectos descritos por Sá (2014): encontrar uma personagem ou várias; definir o espaço em que vai decorrer a ação; determinar o tempo em que a ação decorre; definir as linhas de ação, com situação inicial, complicação, peripécias e resolução. Será utilizado o storyboard – protótipo de baixa fidelidade com cenas em série – em formato de cartões, permitindo que os *stakeholders* possam interagir com o recurso (Preece et al., 2013).

A seguir, o protótipo será implementado em duas atividades, em momentos distintos, na Fábrica Centro de Ciência Viva de Aveiro. O grupo será formado por crianças e monitores do Centro de Ciência, que mediarão a atividade. As crianças serão organizadas em dupla e a proposta será a leitura crítica da BD e a escolha do seu final. A depender de suas escolhas, o final poderá ser benéfico ou prejudicial, fazendo

com que cada dupla reflita sobre as consequências das suas ações e desenvolva competências esperadas em sustentabilidade, ao mesmo tempo que aprende conteúdos sobre cuidados e prevenção em saúde.

As técnicas de recolha de dados serão o inquérito por entrevista semiestruturada e o inquérito por entrevista em grupo (Bryman, 2012), a primeira direcionada aos monitores e a segunda, direcionada às crianças. Além disso, a observação indireta da atividade, através de vídeo-gravação (Preece et al., 2013), será utilizada para perceber detalhes da interação em contexto.

Por fim, será feita a análise de conteúdo (Bardin, 2002) dos dados decorrentes das entrevistas realizadas e a análise das interações da atividade utilizando o *framework* da Teoria da Atividade, permitindo ampliar o contexto de análise para questões sociais que envolvem o recurso didático e sua aplicação (Gay & Hembrooke, 2004). Os resultados permitirão desenvolver um segundo protótipo, a ser implementado em uma segunda atividade com outro grupo de crianças e monitores do Centro de Ciência, ainda nesta fase.

Análise dos dados e criação do guião de recomendações

Os dados decorrentes da primeira e segunda atividade serão triangulados para perceber se as melhorias quanto ao design do segundo protótipo e ajustes na planificação da atividade tiveram influência no que se refere ao desenvolvimento de aprendizagens e competências dos alunos. A seguir, será elaborado um guião com recomendações projetuais de desenvolvimento de recursos didáticos em BD e orientações didáticas quanto à implementação, fundamentado nos resultados das atividades e impressões dos especialistas envolvidos no processo e validado com os mesmos posteriormente.

Redação da tese e disseminação dos resultados

Por fim, iremos concluir a redação da tese, procurando disseminar e discutir os resultados da investigação através da participação em eventos e submissão de publicações a periódicos científicos de referência, procurando co-construir conhecimento junto da comunidade científica. Vale salientar que estas atividades já estão a decorrer, nomeadamente com a publicação de três artigos sobre o assunto (Mota et al. 2020; Mota et al. 2021; Mota et al. 2021).

Conclusões

O presente artigo teve como objetivo relatar a investigação de doutoramento em curso, intitulada *A banda desenhada na comunicação e educação em ciência: desenvolvimento de um recurso didático interativo*, e os resultados iniciais preliminares.

Como foi visto, há muitos estudos sobre a BD em contexto educacional. No entanto, a investigação especificamente sobre a BD científica é relativamente recente, com a introdução do conceito de *science comics* em 2009 por Mico Tatalovic.

Foi identificado que, de uma maneira geral, os estudos sobre o tema buscaram identificar as potencialidades da BD científica em comparação a um texto científico tradicional, para além de verificar se havia mudanças em relação à motivação e interesse dos alunos durante este processo. Como principais resultados destes estudos, tem-se que a BD científica demonstrou resultados positivos no que se refere à aquisição do conhecimento. Quando não houve diferença significativa em relação a um texto científico tradicional, o recurso foi capaz de gerar mais engajamento e interesse por parte do leitor.

Conclui-se que a BD tem potencial para atingir os objetivos da Comunicação de Ciência paralelamente à Educação em Ciência, visto que são áreas disciplinares que necessitam de uma maior visualização dos conceitos, muitas vezes abstratos. Para além disto, são áreas que necessitam de um engajamento inicial para gerar curiosidade e a BD demonstrou que pode atender a este objetivo, na medida em que faz uso de estruturas narrativas para criar sentido, relacionando os fatos apresentados ao quotidiano das pessoas. Especificamente na utilização na Educação em Ciência, ressalta a importância de se ter uma estratégia didática associada, de modo que vá ao encontro dos objetivos de aprendizagem, contexto de educação e público-alvo em questão.

Referências

- Affeldt, F., Meinhart, D., & Eilks, I. (2018). The use of comics in experimental instructions in a non-formal chemistry learning context. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6(1), 93–104. <https://doi.org/10.18404/ijemst.380620>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4th ed. Oxford University Press.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- de Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56(2), 315–328. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Farinella, M. (2018). The potential of comics in science communication. *Journal of Science Communication*, 17(1). <https://doi.org/10.22323/2.17010401>
- Gay, G. & Hembrooke, H. (2004). *Activity-Centered Design: An Ecological Approach to Designing Smart Tools and Usable Systems*. The MIT Press.
- Joubert, M., Davis, L., & Metcalfe, J. (2019). Storytelling: The soul of science communication. *Journal of Science Communication*, 18(5), 1–5. <https://doi.org/10.22323/2.18050501>
- Ministério da Saúde (2015). *Portal da Direção-Geral da Saúde*. <https://www.dgs.pt/qualidade-e-seguranca/estrategia-nacional-para-a-qualidade-na-saude.aspx>
- Mota, M., Sá, C. M., & Guerra, C. (2020). As narrativas visuais na educação: uma revisão sistemática de literatura. In *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios* (pp. 415–427). <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.415-427>
- Mota, M., Sá, C. M., & Guerra, C. (2021). Systematic Literature Review Using Excel Software: A Case of the Visual Narratives in Education. In A. P. Costa, L. P. Reis, A. Moreira, L. Longo, & G. Bryda (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research* (pp. 325–340). Springer International Publishing.
- Mota, M., Sá, C. M., & Guerra, C. (2021). A banda desenhada na comunicação e educação em ciência: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Lusofona de Educacao*, 51(51), 99–119. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle51.07>
- Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2013). *Design de Interação: Além da Interação Homem-Computador*. Bookman.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Riverdale & IDEO. (2012). *Design Thinking for Educators*. 2nd Edition. <http://www.designthinkingforeducators.com/>
- Rodrigues, A. V. (2016). *Perspetiva Integrada de Educação em Ciências: Da teoria à prática* (1a). UA Editora.
- Sá, P., Guerra, C., Costa, A., Maria, J., Loureiro, M. J., & Vieira, R. (2013). Courseware SeRe® - um recurso digital para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Da conceção do recurso à formação de professores. *Indagatio Didactica*, 5, 96–120. <https://doi.org/10.34624/id.v5i4.4286>

- Sá, C. M. (2016). Banda desenhada e desenvolvimento de competências em leitura e escrita. *Exedra (Número temático – Entre a investigação e as práticas em Didática do Português: alguns diálogos)*, 37-86.
- Sá, C. M. (2017). Desenvolver competências em língua materna a ensinar ciências. *Comunicações*, 24(1), 11–21. <https://doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v24n1p11-21>
- Sá, C. M. (2018). Projetos em educação em português e desenvolvimento de competências-chave para a sociedade do séc . XXI. *Investigar Em Educação*, 7(IIa Série), 121–140.
- Stothard, J. R., Khamis, A. N., Khamis, I. S., Neo, C. H. E., Wei, I., & Rollinson, D. (2016). Health education and the control of urogenital schistosomiasis: assessing the impact of the juma na kichocho comic-strip medical booklet in zanzibar. *Journal of Biosocial Science*, 48(S1), S40–S55. <https://doi.org/10.1017/S0021932016000122>
- Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: A brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, 8(4), A2. <https://doi.org/10.22323/2.08040202>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. The MIT Press.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- World Health Organization (2013). *Health 2020: A European policy framework and strategy for the 21st century*. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/199532/Health2020-Long.pdf?ua=1

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL EM PORTUGAL: CONTRIBUTOS PARA A SUSTENTABILIDADE

Ricardo Torres

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

rtorres28@ua.pt

Ana Raquel Simões

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

anaraquel@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0003-0580-0560>

Susana Pinto

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

spinto@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7441-4140>

Resumo

A escassez de estudos de sistematização do conhecimento construído no âmbito de projetos financiados é uma das questões mais prementes que se coloca às políticas de financiamento de investigação em educação, atualmente. A área da educação para a diversidade linguística e cultural tem canalizado, ao nível europeu, um elevado financiamento para pesquisas desde 2001, devido a uma mudança epistemológica das políticas linguísticas educati-

vas. Contudo, inexistem, neste âmbito, estudos que permitam: compreender os percursos investigativos efetuados; possibilitar o acesso generalizado aos resultados da investigação; e informar e direcionar essas mesmas políticas linguísticas educativas. O presente artigo apresenta, em linhas gerais, um estudo meta-analítico, integrado num Programa Doutoral em Educação, que procura dar resposta a estas carências e que recai sobre projetos em educação para a diversidade linguística e cultural financiados, nacional e internacionalmente, que integrem investigadores portugueses e que se debrucem sobre contextos educativos nacionais. Iniciando com uma breve contextualização introdutória quanto à diversidade linguística e cultural em Portugal e no mundo, serão apresentados, no enquadramento teórico, os conceitos-chave que sustentam e norteiam a investigação que aqui se apresenta (sustentabilidade e impacto da investigação e educação para a diversidade linguística e cultural) e, posteriormente, os processos metodológicos que lhe estão subjacentes. Para concluir, tecem-se algumas considerações finais, enfatizando a relevância da análise e sistematização do conhecimento construído no âmbito da área em questão.

Palavras-chave: Educação para a Diversidade Linguística e Cultural; Agendas de Investigação; Meta-Análise.

Introdução

Nas últimas décadas, muitos países ocidentais experienciaram uma grande afluência de (i)migrantes (Bredtmann et al., 2021). Em Portugal, foi a partir da década de noventa do século XX que se tornou evidente o fenómeno de que o país estava a deixar de ser um ponto de partida para se transformar num ponto de chegada (Instituto Nacional de Estatística, 2017; Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2019).

Em 2019 verificou-se, pelo quarto ano consecutivo, um crescimento da população estrangeira residente em Portugal, traduzindo-se, no ano em questão, numaumento de 22,9% face ao anterior e totalizando 590 348 cidadãos estrangeiros com autorização de residência (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2019). Segundo a mesma fonte, este é o valor mais alto desde o surgimento dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, em 1976. Este aumento da imigração atraiu uma atenção considerável para questões relacionadas com o impacto dos imigrantes no mercado de trabalho dos trabalhadores locais, bem como com os efeitos fiscais do referido processo (Bredtmann et al., 2021). No entanto,

os dilemas associados ao movimento imigratório não se ficam pela área económica. A própria paisagem linguística e cultural das cidades portuguesas – bem como do espaço rural – tem sofrido alterações significativas (Matos, 2016).

Levando estes dados em conta, apesar da chegada mais ou menos recente de pessoas com *background* linguístico e cultural diverso e da mutação da paisagem linguística, Portugal foi considerado durante largos períodos de tempo como um país monolíngue (Mateus, 2011), não tendo uma tradição de aprendizagem de línguas minoritárias (Matos, 2016). Ainda de acordo com esta última autora, exceção para o mirandês, inexistente legislação que sustente o ensino destas línguas, ao contrário do que acontece na maioria dos países europeus. Mesmo nestes e com o suporte dessa legislação, verifica-se atualmente um período de grande diminuição da Diversidade Linguística e Cultural (DLC) e estima-se que daqui a um século e de acordo com as previsões mais otimistas, 90 a 95% das línguas do mundo estarão em perigo, moribundas ou extintas, enquanto as versões mais pessimistas, para o mesmo período de tempo, apontam para a sobrevivência de apenas 40 a 50 línguas (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2012). Assente nestas conjeturas, a preocupação com o declínio da DLC está a tornar-se cada vez mais presente entre os grupos de línguas minoritárias de todo o mundo (Göncz, 2020), não obstante alguns posicionamentos anti pluralistas.

A Carta Europeia do Plurilinguismo (Ministério da Cultura Francês, 2009) frisa, categoricamente, que todas as línguas devem ser preservadas, porque se tratam de sistemas individuais de referência intelectual e cultural sobre o mundo. Não são, portanto apenas meios de comunicação no seu sentido mais prático, pois possuem identidade e fomentam o surgimento de conceitos e movimentos que as relacionam positivamente com diversas questões: a paz e o bem-estar social (“*peacelinguistics*” ou “*paxlinguistic movement*”); o diálogo intercultural (declaração universal dos direitos linguísticos); os direitos humanos (cf. artigos 4.º, 5.º e 6.º da declaração universal da diversidade cultural); ou a sustentabilidade (cf. objetivos 4.7 e 10.2 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS).

É o reconhecimento destes aspetos e conexões que tem levado a que os projetos que se enquadrem dentro da área da Educação para a Diversidade Linguística e Cultural (EDLC) venham recebendo elevado financiamento nacional e internacional. Consequentemente, muitos têm sido os projetos financiados em EDLC nos últimos anos

e nenhuns os estudos que sistematizam criticamente o conhecimento emergente deles (Araújo e Sá et al., 2015), existindo uma carência nesta área, sobretudo no que diz respeito à sustentabilidade e impacto da investigação (European Commission, 2015). Por este motivo, torna-se necessário aferir a compreensão dos percursos efetuados, sistematizando conhecimentos e resultados numa área onde essa informação é escassa (Alarcão & Araújo e Sá, 2010). Nessa lógica, surge a investigação – inserida num Programa Doutoral em Educação – subjacente a esta publicação, a qual será apresentada, em linhas gerais, com especial enfoque para a sua contextualização teórica, fase em que o primeiro autor se encontra. Para este projeto, foram delineados cinco objetivos:

1. identificar os projetos nacionais e internacionais financiados, entre 2001 e 2019, realizados no âmbito da EDLC, que integrem investigadores portugueses e que se debrucem sobre contextos nacionais e internacionais.
2. caracterizar os projetos identificados relativamente a objeto de estudo, objetivo de investigação, público-alvo e contexto de investigação, *design* metodológico, resultados obtidos e estratégias previstas de sustentabilidade destes resultados;
3. identificar as perceções dos atores participantes nos projetos relativamente ao impacto dos mesmos nos discursos dos indivíduos e das instituições que os integraram, durante o seu período de execução e após o seu término.
4. identificar as perceções dos atores participantes nos projetos relativamente a estratégias de sustentabilidade potenciadoras do impacto dos mesmos nas instituições e nos sujeitos participantes, durante o seu período de execução e após o seu término.
5. delinear recomendações e linhas orientadoras para o desenvolvimento de estratégias de sustentabilidade que potenciem o impacto dos resultados dos projetos em EDLC nas instituições e nos sujeitos envolvidos.

Explicitando a lógica organizativa implícita ao texto, começar-se-á, então, por fazer um enquadramento quanto aos principais conceitos que sustentam a investigação (sustentabilidade e impacto da investigação e EDLC), seguindo para as linhas metodológicas que a orientam e finalizando com algumas considerações, que ainda não se consideraram conclusões devido à fase embrionária do estudo.

Contextualização teórica

Uma das mais prementes questões que atualmente se coloca às políticas de financiamento de investigação é a ausência de estudos de sistematização do conhecimento construído no âmbito de projetos financiados que possam: permitir a compreensão dos percursos investigativos efetuados; possibilitar o acesso generalizado aos resultados da investigação, numa perspetiva de valorização social do conhecimento; e informar e direcionar essas mesmas políticas. Esta preocupação é demonstrada pela Comissão Europeia (European Commission, 2015), essencialmente no que concerne à sustentabilidade e impacte dos resultados de investigação.

Debrucemo-nos sobre o primeiro conceito. A sustentabilidade é uma palavra que está na ordem do dia, multiplicando-se as iniciativas, os movimentos, os planos ou os discursos para a trazer para a prática. Numa perspetiva macro, pode-se verificar a importância que lhe é dada por instituições globais – como as Nações Unidas e a UNESCO – através de um percurso que remonta à Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS, 2005-2014) e que se traduz atualmente na resolução “Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development” e nos ODS (Sá et al., 2019).

De facto, a DNUEDS tratou-se de uma associação mais direta da sustentabilidade à educação e à investigação, por parte da UNESCO. Contudo, foram existindo, contemporaneamente e por parte da mesma instituição, movimentos de associação do conceito em debate a outras questões. Estas conexões, juntamente com a multiplicidade de áreas abarcadas pela Agenda 2030 e pelos ODS, demonstram o carácter universal do conceito de sustentabilidade. Atualmente, existe um uso quase transversal do termo, o que, apesar de ser uma consequência positiva da sua crescente visibilidade (denota que existem cada vez mais áreas e setores da sociedade a preocuparem-se com as questões que lhe estão associadas), também faz com que se torne polissémico e não possua um significado consensual, pois varia em função “das preocupações e dos interesses que se perseguem para o alcançar” (Faustino & Amador, 2016, p. 2023).

Analisando o estudo de Urdan e Luoma (2020), onde são compiladas e explicitadas 33 definições, perceções ou interpretações do conceito de sustentabilidade ao longo do tempo (1995-2019), é possível retirar duas conclusões: em primeiro lugar, é notório o foco

das mais antigas no eixo ambiental, restringindo o conceito à gestão dos recursos naturais, proteção dos ecossistemas ou prevenção da poluição. Faustino e Amador (2016) explicam que esta tendência é consequência de grandes catástrofes vividas nos anos 80 que levaram a uma maior consciencialização global quanto aos problemas ambientais; por outro lado, as definições, perceções ou interpretações mais recentes, adicionando outros eixos à equação (social e económico), convergem na direção da definição do relatório de Brundtland (WCED, 1987), procurando explicar o conceito como a capacidade de suprir as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de colmatar as suas próprias necessidades.

No que concerne à investigação, o conceito de sustentabilidade vem sendo amplamente debatido, nas mais diversas áreas científicas (Faustino & Amador, 2016; Sá et al., 2019), pelo que se torna relevante esclarecer a perspetiva a adotar para o presente estudo. Assim, adotando, analogamente, a lógica do relatório de Brundtland à investigação e articulando-a com a definição proposta pela Comunidade Europeia (European Commission, 2006, p. 5) – “a project [in the field of Higher Education] can be considered as sustainable if its outcomes continue after the end of EU funding”. Deste modo, a Comissão Europeia compreende a sustentabilidade da investigação como aquela que traz proveitos aos beneficiários e/ou participantes dos projetos, atendendo às suas necessidades, quer durante o período de financiamento, quer após este terminar. Guerra e Costa (2016) sublinham que, para esta sustentabilidade ser alcançada, é necessário que a equipa e/ou outros elementos pertencentes às instituições de acolhimento dos projetos tomem como práticas normalizadas novas formas de trabalho e melhoria dos resultados alcançados, colocando em evidência o carácter inovador dos projetos. Estes devem ainda alavancar-se em estudos desenvolvidos previamente, “numa lógica de continuidade na construção do conhecimento científico” (Araújo e Sá et al., 2021, p. 11). Complementando e recuperando ainda os três pilares (ambiental, social e económico) que servem de base a várias das mais recentes 33 definições, perceções ou interpretações do estudo de Urdan & Luoma (2020, cf. Apêndice A do estudo), a investigação será tanto mais sustentável, quantos mais eixos abarcar no seu desenvolvimento.

O conceito de sustentabilidade da investigação relaciona-se intimamente com o conceito de impacte. Trata-se de um dos atualmente mais discutidos por investigadores e decisores políticos (König et al., 2019) e que nem sempre tem conceções convergentes (Vanholtsbeeck & Lendák-Kabók, 2020), pelo que, por estes motivos, procurou-se que o

posicionamento escolhido no âmbito do presente projeto, fosse coerente com a linha de pensamento apresentada anteriormente para o conceito de sustentabilidade da investigação. Adota-se, portanto, a visão da Research Excellence Framework (REF, 2014) que define o impacto da investigação como qualquer efeito, mudança ou benefício para a economia, para a sociedade, para a cultura, para os serviços ou políticas públicas, para a saúde, para o ambiente ou para a qualidade de vida, e que tenha um alcance além do meio académico. Esta lógica admite, assim, que o impacto possa ser medido em qualquer um dos eixos que suportam a sustentabilidade, tornando-se, de igual forma, tanto maior, quanto maior o número de pilares que abarcar. Para além disto, na mesma linha de coerência com o que já foi dito anteriormente para a sustentabilidade da investigação, procura ainda que as alterações excedam os limites temporais do próprio projeto, diferenciando-se, de acordo com Hannon et al. (2019), do conceito de “resultados” por se refletirem numa mudança a longo prazo, ao invés de produzirem um efeito imediato.

Por outro lado, considera-se também importante abordar as formas de obter esse impacto porque, durante grande parte do século XX, prevaleceu uma conceção linear de transferência de conhecimento, muito associada às Ciências Exatas (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática): os investigadores focavam-se na pesquisa e na produção de conhecimento, enquanto os *stakeholders* não científicos eram responsáveis por implementá-lo e gerar o impacto (Phipps et al., 2016). A investigação teria, assim, uma influência direta na sociedade (Vanholtsbeeck & Lendák-Kabók, 2020), contudo este é um entendimento do conceito que, não estando errado, não se enquadra nas Ciências Sociais e Humanas (CSH). Sendo uma área que lida com a subjetividade associada às relações humanas, uma abordagem tão sequencial, sem ter em conta os contextos de aplicação e o binómio de interação transformadora ciência-sociedade – numa ótica de valorização da responsabilidade social e da reflexividade –, não se perfila como a mais adequada. A responsabilidade social é, inclusivamente, um conceito que está estreitamente ligado aos dois anteriormente referidos, pois, de acordo com Araújo e Sá et al. (2021), a investigação nas CSH deve ser responsável, inovadora e de qualidade e incluir os diferentes atores, comunidades e organizações nela envolvidos.

Por estes motivos, desde 1990, foram desenvolvidas outras abordagens menos lineares, de maneira a completar o paradigma tradicional de transferência de conhecimento (Vanholtsbeeck & Lendák-Kabók, 2020). Importa destacar, então, aquela que mais se coaduna com as caracterís-

ticas particulares das CSH e, nesse sentido, surge a cocriação. Enquanto processo colaborativo, no qual participam e juntam esforços vários atores (que podem ser de qualquer setor da sociedade), preocupa-se que estes reflitam, em conjunto, para a identificação dos problemas e participem ativamente na construção do percurso para a sua solução, fazendo uso das experiências, capacidades, conhecimentos e redes de contacto próprias (Vandael et al., 2018). Verifica-se, desta forma, que se trata de um método que vai ao encontro das particularidades das CSH, uma vez que contempla as variâncias inerentes aos diferentes contextos de aplicação e promove a interatividade social e os processos de reflexão.

É neste contexto e de acordo com esta ótica teórica que se entende a relevância do projeto que aqui se apresenta, pois procurar-se-á analisar e sistematizar investigação que foi financiada e realizada na área da EDLC, de forma a perceber como é que os beneficiários e/ou participantes tiraram proveito dos projetos em que estiveram inseridos, durante e após o seu término, e que inovação e impactes é que decorreram de cada um deles. Enfatiza-se a necessidade de análise para promover o potencial transformador da investigação nas políticas investigativas, nas agências de financiamento e investigadores, e nos atores nela envolvidos (Vieira et al., 2014).

Como já referido inicialmente, esta carência relacionada com a sistematização tem vindo a manifestar-se nas CSH em contexto nacional, nomeadamente na Didática de Línguas (Alarcão et al., 2004; Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Vieira et al., 2014), área particularmente sensível à questão do potencial transformador da investigação pela sua relação com questões de inclusão e justiça social. Neste âmbito, o terceiro grande conceito norteador do presente estudo, o de EDLC (educação que visa o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes de abertura à pluralidade das línguas/culturas) e a sistematização, ainda ausente, do conhecimento sobre ele construído em Portugal assumem especial relevância (Andrade et al., 2014).

A EDLC, expressão que se usa como hiperónimo de vários conceitos atualmente nucleares em Didática de Línguas (educação plurilingue/intercultural, competência plurilingue/intercultural, intercompreensão), tem orientado as políticas educativas linguísticas europeias no âmbito do desenvolvimento do plurilinguismo, percecionado como valor, competência e finalidade educativa prioritária (Beacco & Byram, 2007). Esta preocupação com a preservação das identidades linguísticas e culturais está presente no plano estratégico 2021-2024 da Horizon Europe (European Commission, 2021), onde é reconhecido que o investimento

na investigação e na inovação poderá contribuir para a proteção das heranças culturais e das línguas em perigo de extinção, tal como facilitar o combate às desigualdades, fomentando políticas de inclusão. Trata-se, assim, de reconhecer que a valorização social da diversidade linguística e cultural é importante para a coesão europeia e que a EDLC se consubstancia enquanto instrumento ao serviço do desenvolvimento de valores humanos e sociais (Candelier, 2014; Skutnabb-Kangas, 2002).

Em Portugal tem-se procedido a este reconhecimento ao nível das políticas educativas linguísticas (Pinto, 2012; 2016) e as entidades nacionais e internacionais financiadoras da investigação têm apoiado estudos que se fundamentam em princípios de EDLC (Sá, 2012). Torna-se, pois, importante sistematizar o conhecimento construído no âmbito desses estudos e potenciar o acesso generalizado aos seus resultados, disponibilizando-os a investigadores, agências de financiamento e profissionais em educação/formação em línguas.

Metodologia

O estudo divide-se em quase fases de investigação. A primeira relaciona-se com o enquadramento teórico conceptual e metodológico do estudo e será concluída, ao longo do projeto, através do processo de revisão de literatura. Concomitantemente, partir-se-á, também, para a pesquisa e identificação (através do repositório “CORDIS” e das bases de dados “Eramus+”, “Fundação para a Ciência e Tecnologia” e “Fundação Gulbenkian”) dos já referidos projetos financiados entre 2001 e 2019, aos quais se seguirá um contacto com os seus coordenadores para acesso à documentação resultante no âmbito dos projetos. Constituir-se-á, assim, o *corpus* de análise que será posteriormente dividido em diferentes *subcorpora*, os quais serão objeto de meta-análise. Serão construídos instrumentos de meta-análise adequados a cada um dos *subcorpora*, incluindo diferentes descritores de análise, com especial ênfase para os referentes a estratégias previstas de sustentabilidade dos resultados. Esta etapa está diretamente relacionada com os primeiros dois objetivos de investigação.

Depois da meta-análise, seguir-se-á a auscultação dos coordenadores dos projetos analisados, através de inquérito por entrevista semiestruturada, bem como a organização de *focus groups* com os diversos atores envolvidos nos referidos projetos, sejam eles investigadores, formadores, professores, estudantes ou responsáveis por espaços de

educação formal e não formal. A finalidade destes dois processos está ligada aos terceiro e quarto objetivos, passando então por compreender de que forma o desenvolvimento ou a participação nos projetos influiu nos discursos e práticas dos envolvidos, bem como averiguar que estratégias de sustentabilidade foram (ou poderiam ter sido) pensadas.

Por último, será organizado e realizado um seminário para o qual serão convidados todos os coordenadores dos projetos analisados, bem como as entidades financiadoras da investigação e investigadores nacionais e internacionais. Pretende-se, com isto, disseminar e discutir os resultados do estudo e discutir estratégias de sustentabilidade na área da EDLC que potenciem o impacto dos projetos, fomentando o potencial transformador da investigação.

Considerações finais

Uma das características mencionadas como relevantes para considerar a sustentabilidade da investigação passa por ancorar os novos projetos em estudos já desenvolvidos, pelo que é nesta ótica que se encara uma das potencialidades e contributos da presente investigação. A inexistência de estudos que sistematizem o conhecimento construído na área da EDLC em Portugal, no âmbito de projetos financiados, torna o projeto apresentado essencial para compreender os percursos investigativos efetuados e o seu impacto nas práticas dos diversos atores envolvidos.

Devido ao caráter de responsabilidade social inerente à investigação, pressupõe-se que exista um acesso cada vez maior e mais generalizado aos resultados obtidos (Araújo e Sá et al., 2021), pelo que a disseminação do conhecimento construído, no âmbito da sistematização prevista para o presente projeto, permitirá aumentar a sua valorização social e, conseqüentemente, a da EDLC. Trata-se, portanto, de mais um contributo importante deste projeto, pois, dado o potencial transformador da educação, torna-se urgente valorizar socialmente a DLC através dela.

Por fim, é reiterado por Araújo e Sá et al. (2021) que a investigação deve contribuir para as políticas públicas em si baseadas e é nesta característica que se enquadra a relevância da última fase de investigação relatada na metodologia. Como referido, é objetivo deste estudo delinear recomendações e linhas orientadoras para o desenvolvimento de estratégias de sustentabilidade que possam servir

como fonte de informação e direcionamento, quer para as políticas linguísticas educativas, quer para as políticas de financiamento de investigação, indo ao encontro da particularidade mencionada.

Financiamento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto com a referência 2020.06875.BD.

Referências

- Alarcão, I., Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C., Pereira, L., Canha, M. B., Ançã, M. H., Araújo e Sá, M. H., Cardoso, T., Geraldi, W., Gamito, M., & Pinto, S. (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal: Análise dos estudos realizados no âmbito das Unidades de Investigação, subsidiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, na área das Ciências da Educação. *Investigar Em Educação*, 3, 237–302.
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). Era uma vez...a didática de línguas em Portugal: Enredos, actores e cenários de construção do conhecimento. In Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (Ed.), *Cadernos do LALE Série Reflexões 3*. Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Educação e formação para a diversidade linguística em didática de línguas: o caso da Universidade de Aveiro. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, F. Martins, A. S. Pinho, A. R. Simões, & R. M. Faneca (Eds.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 23–38). Universidade de Aveiro Editora.
- Araújo e Sá, M. H., Gonçalves, M., Ambrósio, S., & Varela, A. (2021). *Estratégia de responsabilidade social do CIDTFF* (1st ed.). Universidade de Aveiro Editora. <https://doi.org/10.48528/xwpw-zd98>
- Araújo e Sá, M. H., Pinto, S., Clemente, M., & Varela, A. (2015). *Pilot study: European funded projects under the linguistic and cultural diversity agenda (2007-2013)*. Universidade de Aveiro.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity To Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Council of Europe, Language Policy Division. <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/three-fundamental-and-complementary-tools-for-the-implementation-of-plurilingual-education>
- Bredtmann, J., Otten, S., & Vonnahme, C. (2021). Linguistic diversity in the classroom, student achievement, and social integration. *Education Economics*, 29(2), 121–142. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1866499>

- Candelier, M. (2014). El les effets sociaux dans tout ça? In D. Troncy (Ed.), *Didactique du Plurilinguisme: Approches plurielles des langues et des cultures* (pp. 307–319). Presses Universitaires de Rennes.
- European Commission. (2006). *Sustainability of international cooperation projects in the field of higher education and vocational training* (Issue November). Office for Official Publications of the European Communities. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6647795f-b5d3-4cae-9b9c-13df25704134>
- European Commission. (2015). ERC Work Programmen 2014. In *European Research Council Work Programme 2014-2015*. https://erc.europa.eu/sites/default/files/document/file/ERC_Work_Programme_2014.pdf
- European Commission. (2021). *Horizon Europe strategic plan (2021-2024)* (1st ed.). European Comission. <https://doi.org/10.2777/083753>
- Faustino, M., & Amador, F. (2016). O conceito de “sustentabilidade”: Migração e mudanças de significados no âmbito educativo. *Indagatio Didactica*, 8(1), 2021–2033. <https://doi.org/10.34624/id.v8i1.12623>
- Göncz, L. (2020). Should we save languages or their speakers? Decreasing linguistic and cultural diversity in heterogeneous Central-Eastern Europe: a psychological problem. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(4), 234–246. <https://doi.org/10.1080/15595692.2020.1734923>
- Guerra, C., & Costa, N. (2016). Sustentabilidade da investigação educacional: Contributos da literatura sobre o conceito. *Revista Lusófona de Educação*, 34(34), 13–25.
- Hannon, D., Dewaele, A., De Smet, E., & Buysse, A. (2019). *The Accomplish guide to impact planning*. https://3db107a1-4dca-4f9e-9ea7-b7db9e04fa9e.filesusr.com/ugd/35d470_62deffc170834b35987d4fc0ee5e08a8.pdf
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Anuário estatístico de Portugal*.
- König, T., Nowotny, H., & Schuch, K. (2019). Impact re-loaded. *Fteval Journal for Research and Technology Policy Evaluation*, 48, 8–9. <https://doi.org/10.22163/fteval.2019.361>
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusofona de Educacao*, 18, 13–24.
- Matos, I. A. (2016). Diversidade linguística e ensino de português. *Millenium*, 33(12), 24–29.
- Ministério da Cultura Francês. (2009). Carta europeia do plurilinguismo. In *Jornadas europeias de plurilinguismo 2005-2009*. Observatório Europeu do Plurilinguismo.
- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (2012). Linguistic imperialism and endangered languages. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed., pp. 495–516). Wiley-Blackwell.
- Phipps, D., Pepler, D., Craig, W., Cummings, J., & Cardinal, S. (2016). The Co-produced Pathway to Impact Describes Knowledge Mobilization Processes. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 9(1), 31–40. <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/jces/vol9/iss1/5>

- Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: Discursos e práticas* [Tese de Doutoramento]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Pinto, S. (2016). Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas: Discursos e práticas institucionais de formação e de investigação. In *Cadernos do LALE Série Reflexões 7*. Universidade de Aveiro Editora. <https://www.ua.pt/cidttff/lale/page/21645>
- REF. (2014). *Research excellence framework 2014: The results*. https://www.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/pub/REF_01_2014_-_full_document.pdf
- Sá, P., Lopes, J. B., & Martins, I. P. (2019). Sustainability and intercomprehension: Perspectives and contributions of an education research center. *Revista Lusófona de Educação*, 43(43), 91–107. <https://doi.org/10.24140>
- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável: Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade* [Tese de Doutoramento]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2019). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo*.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe, Language Policy Division.
- Urdan, M. S., & Luoma, P. (2020). Designing effective sustainability assignments: How and why definitions of sustainability impact assignments and learning outcomes. *Journal of Management Education*, 44(6), 794–821. <https://doi.org/10.1177/1052562920946798>
- Vandael, K., Dewaele, A., Buysse, A., & Westerduin, S. (2018). *The Accomplish guide to co-creation*. https://docs.wixstatic.com/ugd/35d470_3136df3c786149e2ab78027fb0cc33f1.pdf
- Vanholsbeeck, M., & Lendák-Kabók, K. (2020). Research impact as a 'boundary object' in the social sciences and the humanities. *Word and Text*, 10(April), 29–52.
- Vieira, F., Moreira, M. A., & Peralta, H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): Its transformative potential. *Language Teaching*, 47(2), 191–227. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000529>
- WCED. (1987). *Our common future*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1080/07488008808408783>

REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS E DO OUTRO EM COMUNIDADES ESCOLARES: UMA REVISÃO DA LITERATURA DE TIPO NARRATIVO

Sara Santos

CIDTFF – Universidade de Aveiro

sara.tavares.santos@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0001-9288-1236>

Ana Raquel Simões

CIDTFF – Universidade de Aveiro

anaraquel@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0003-0580-0560>

Susana Pinto

CIDTFF – Universidade de Aveiro

spinto@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7441-4140>

Resumo:

O conceito de representação em Didática de Línguas é considerado mestiço pela sua proveniência de diversas áreas das ciências sociais e humanas (Araújo e Sá et al., 2019) e consiste na generalização da realidade para a sua compreensão (Castellotti & Moore, 2002). As representações das línguas e do Outro surgem ancoradas em processos (históricos, sócio-identitários, cognitivos) dinâmicos, evolutivos, (re)criados por indivíduos e grupos de acordo com as suas experiências de vida, tornando-se mutáveis e moldáveis através das atividades discursivas (Castellotti et al., 2001). Agregam funções complexas e influem na orientação dos comportamentos individuais e das relações sociais, na constituição dos processos de construção da identidade

(Moore, 2001) e na relação dos sujeitos com a aprendizagem das línguas (Castellotti & Moore, 2002).

É com base no dito atrás que neste artigo, que surge no âmbito de um projeto de doutoramento em fase inicial, apresentamos uma revisão da literatura de tipo narrativo sobre estudos empíricos na área desenvolvidos em contextos educativos portugueses. Os objetivos desta revisão consistem no aprofundamento do conhecimento sobre procedimentos metodológicos e resultados desses estudos, nomeadamente no que diz respeito aos processos de (re)construção das representações em e impactos na ação dos sujeitos.

No âmbito desta revisão da literatura serão analisadas 5 dissertações de mestrado e 5 teses de doutoramento. Os critérios de seleção foram: 1) a publicação entre os anos de 2000 e 2020; 2) a indexação no RCAAP; 3) o desenvolvimento do estudo em escolas portuguesas; 4) o enquadramento do estudo no objetivo da diagnose das representações de atores educativos e 5) a inclusão de, pelo menos, uma das seguintes palavras-chave: imagem, plurilinguismo, cultura linguística e Didática de Línguas.

Esta revisão da literatura permitirá sustentar o projeto de doutoramento em curso na construção dos instrumentos de recolha de dados e na sistematização de conhecimento já produzido numa lógica de passagem de testemunho (Cardoso et al., 2010) como resposta a uma preocupação social com a sensibilização para a diversidade linguístico-cultural em contexto escolar.

Palavras-chave: representações; comunidades escolares; revisão da literatura.

Introdução

Nas últimas duas décadas, a Didática de Línguas (DL) transformou-se nas suas práticas e objetos de estudos, passando de uma disciplina focada no ensino e aprendizagem de línguas para uma disciplina interessada no plurilinguismo, no estudo das línguas nos seus diversos contextos, nas interações entre línguas e sujeitos, bem como na identificação dos estatutos e funções que estes atribuem às línguas (Alarcão et al., 2009). No início dos anos 2000, surgiram estudos europeus sobre o impacto das representações das línguas na sua aprendizagem e nos contactos interculturais (Castellotti & Moore, 2002), o que confluía com as mudanças linguístico-culturais das escolas portuguesas no que concerne à chegada de alunos imigrantes de diversos contextos linguísticos e culturais (Faneca et al., 2018). Estas transformações conduziram à necessidade de compreender quais as imagens (aqui utilizadas como

sinónimo de representações) das línguas e dos Outros nas escolas, pelo que surgiram vários projetos de mestrado e de doutoramento com o objetivo de identificar as imagens que os sujeitos têm das línguas em diversos contextos, no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Simões, 2006; Senos, 2011), em toda a comunidade escolar com foco no alemão (Schmidt, 2011), no Ensino Superior (Pinto, 2005; Pinto, 2012), bem como em contextos virtuais (Melo, 2006; Cruz, 2005). Os projetos de investigação na área das imagens das línguas foram-se sucedendo, abrangendo outros ciclos e outros contextos.

Passados 20 anos após a primeira recolha de imagens em contexto escolar, torna-se pertinente identificar quais as diferenças nas imagens das línguas considerando as transformações sociais das últimas duas décadas na sociedade portuguesa. É com este propósito que surge o projeto de doutoramento no qual a presente revisão de literatura se enquadra e que se denomina “Imagens das línguas de uma comunidade escolar: princípios e sugestões de intervenção educativa para uma educação plurilingue e intercultural”. Encontramo-nos numa fase inicial do projeto e procurámos identificar o trabalho desenvolvido no âmbito das imagens das línguas, de modo a continuar o percurso trilhado por outros autores, pelo que desenvolvemos uma revisão de literatura na qual foram analisadas 5 dissertações de mestrado e 5 teses de doutoramento.

A nível de organização do artigo, começamos com uma contextualização teórica, em que abordamos a diversidade linguística e o conceito de imagem para a DL, debruçando-nos depois na metodologia da revisão de literatura desenvolvida, considerando a identificação de: i) principais conceitos teóricos; ii) paradigmas de investigação; iii) métodos de análise; iv) instrumentos de recolha de dados; e v) principais resultados das dissertações e teses analisadas, de modo a auxiliar a construção do projeto em curso.

Contextualização teórica

No contexto atual de sociedades contemporâneas transformadas pela migração, pela facilidade de contactos físicos e virtuais e pela consequente miscelânea linguística e cultural, torna-se premente considerar a educação para a sensibilização à diversidade linguística e cultural nas escolas, que cada vez mais são compostas por alunos com diferentes *backgrounds* linguísticos e culturais (Faneca

et al., 2018). Nesse sentido, a investigação sobre o contexto sociolinguístico das escolas e sobre as imagens que circulam sobre as línguas e a sua aprendizagem, bem como sobre os sujeitos que as falam, torna-se uma componente necessária para a consecução de uma educação plurilingue e intercultural (Beacco et al., 2016). A escola tem, portanto, a função de identificar e reconstruir imagens, de modo a desenvolver as competências plurilingues e interculturais necessárias para a formação de cidadãos livres, democráticos e capazes de respeitar e interagir com diferentes línguas e com o Outro (Simões & Senos, 2019).

A diversidade linguística no contexto europeu e português

A União Europeia (UE) incentiva uma abordagem plurilingue na sua política linguística com o intuito de promover a aprendizagem de línguas estrangeiras e conseguir, assim, a inclusão e interação dos seus cidadãos através das seguintes propostas: sensibilização para a importância da aprendizagem continuada das línguas; melhoria das condições e da qualidade do ensino das línguas; e transformação da UE num espaço comum de coexistência de línguas e pessoas (TNS, 2012). No entanto, os dados do Eurobarómetro de 2012 revelam que, apesar de os inquiridos considerarem importante aprender línguas estrangeiras, falta motivação para tal e pouco mais de metade dos inquiridos (54%) falam uma língua adicional à sua língua materna, o que parece revelar uma fraca diversidade linguística por parte dos cidadãos da UE. Consequentemente, os inquiridos assumem uma parca capacidade de compreensão e de interação em várias línguas, o que surge aliado à predominância do Inglês como língua estrangeira com a qual os inquiridos mais contactam, que consideram compreender melhor e ser mais útil (67%), bem como com a importância associada a línguas como o Chinês, associando assim as línguas a vantagens económicas e profissionais (TNS, 2012).

No contexto português, a diversidade linguística tem conhecido um aumento de significativa representatividade nos últimos 20 anos, durante os quais foram incluídas no currículo línguas como o Espanhol, a Língua Gestual Portuguesa, o Mirandês e o Mandarim, juntando-se às línguas que já constavam no currículo desde o final do século XIX, como o Português, o Alemão e o Francês (Feytor Pinto, 2017). O processo de inserção de línguas no

currículo é influenciado por motivos geográficos, culturais (Paye, 2020), históricos, como o exemplo do Espanhol - cujo afastamento do currículo pode ser explicado como consequência do período de invasão espanhola e da permanência da memória histórica relacionada com esse evento – e por motivos políticos, como é o caso da inserção de Portugal na UE e consequente seguimento da sua política linguística europeia de “aprendizagem das línguas oficiais de países-membros vizinhos” (Feytor Pinto, 2017, p. 38). No entanto, Portugal encontra-se em evolução contrária à da maioria dos países europeus e é um dos países europeus onde é menos provável os seus cidadãos falarem línguas estrangeiras, segundo dados do Eurobarómetro (TNS, 2012).

Considerando as políticas europeias de incentivo a uma educação plurilingue e os dados de estudos como o Eurobarómetro, que revelam uma fraca capacidade plurilingue dos cidadãos da UE, torna-se premente considerar quais as imagens das línguas em contexto escolar português e de que modo é que essas imagens podem constituir-se como um entrave à receção por parte dos cidadãos das orientações europeias para a construção do plurilinguismo no seio da UE.

Imagem: um conceito camaleónico e mestiço

O conceito de imagem na DL é considerado camaleónico (Melo-Pfeifer & Pinto, 2009) e mestiço (Araújo e Sá et al., 2019) pela sua proveniência de várias áreas, como a Psicologia Social, as Ciências da Linguagem e a Sociologia, sendo utilizado no presente artigo como sinónimo do conceito de representação social. O conceito de imagem refere-se à construção em comunidade de conhecimento partilhado, aceite como verdadeiro, em relação às línguas e aos Outros (Simões & Senos, 2019). A investigação das imagens em contexto escolar possibilita, assim, a identificação das perceções das línguas e dos sujeitos com o objetivo de compreender os fatores que levam ao surgimento e circulação dessas imagens, de modo a intervir na desmistificação das mesmas.

Sabe-se que as imagens se (re)constroem no tempo e no espaço, permitindo uma compreensão holística da realidade em mudança (Flores-Palacios & Oswald, 2019) e são influenciadas pela comunidade em que nos inserimos, pelas suas experiências de aprendizagem e de interações interculturais (Melo-Pfeifer &

Pinto, 2009), num confronto entre diferentes conhecimentos e intersubjetividades (Beacco et al., 2016), que são construídos em sociedade, mas processados individualmente (Flores-Palacios & Oswald, 2019). As imagens constituem-se ainda como resultado de processos históricos, sócio identitários e cognitivos (Castellotti et al., 2001) que têm impacto nas relações sociais dos indivíduos, na predisposição para contactos interculturais, na construção da sua própria identidade e na forma como os sujeitos se relacionam com as línguas e com a sua aprendizagem, podendo contribuir para o seu interesse ou desinteresse na mesma (Moore, 2001; Paye, 2020; Pinto & Araújo e Sá, 2015).

As imagens são influenciadas pela situação de contacto com a língua, os atores envolvidos, a língua em questão, os fatores sociolinguísticos, culturais, escolares, económicos e políticos que influenciam a comunicação intercultural e os processos de ensino e aprendizagem na sua dimensão socio-afetiva (Melo-Pfeifer & Pinto, 2009), bem como pelos projetos linguísticos pessoais dos sujeitos (Simões & Senos, 2019). As imagens são ainda influenciadas por práticas de avaliação que, quando especificamente centradas em aspetos gramaticais e fonéticos, por exemplo, podem reforçar a imagem da língua como instrumento ou a imagem da língua como difícil, tal como acontece com a língua alemã num estudo de Schmidt & Araújo e Sá (2005).

As imagens influenciam práticas e discursos (Pinto & Araújo e Sá, 2015) e têm influência na aprendizagem de línguas, na motivação para as atividades em aula e para a interação, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e na aquisição e manutenção de relações interpessoais (Melo-Pfeifer & Pinto, 2009). Influenciam também a motivação dos sujeitos – ou a falta dela – para a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de estratégias para essa mesma aprendizagem (Simões & Senos, 2019). As imagens têm impacto nos contactos que estabelecemos e na imagem que temos de nós e dos Outros (Simões & Senos, 2019), pelo que o trabalho sobre as imagens na aprendizagem de línguas pode levar a promover o respeito pelo Outro e a observar o mundo através de outras palavras, sons, sentidos, geografias e histórias, num contexto de plurilinguismo a nível da UE que pensa o reforço na intercompreensão de línguas e culturas entre os seus cidadãos como prática de cidadania ativa e de construção de uma UE una (Simões & Senos, 2019).

Metodologia

O projeto de doutoramento em desenvolvimento encontra-se numa fase inicial, pelo que se considerou necessário conhecer o que foi feito em Portugal na área das imagens em contexto escolar de modo a continuar o conhecimento desenvolvido numa lógica de passagem de testemunho (Cardoso et al., 2010). A revisão de literatura pareceu-nos o modo mais eficaz de conhecer o caminho trilhado por outros autores, tendo sido essa a abordagem escolhida. A metodologia consiste, portanto, numa revisão de tipo narrativo da literatura com o rigor típico da revisão sistemática na definição e apresentação de fases, critérios e descritores de procura por pretendemos garantir o máximo de clareza possível numa revisão de literatura deste género.

Objetivos de investigação, questões de investigação e recolha de dados

Os objetivos definidos para a presente revisão de literatura consistiram em: i) aprofundar o conhecimento sobre a metodologia utilizada em estudos análogos, no que diz respeito ao paradigma, à natureza da investigação e aos instrumentos de recolha de dados utilizados; ii) identificar os objetos de análise dos estudos, de modo a identificar a brecha de investigação para o nosso estudo; iii) identificar os principais resultados desses estudos, nomeadamente no que diz respeito aos processos de (re)construção das representações, fatores de impacto e consequências das mesmas na ação dos sujeitos, nas escolhas curriculares e nas atitudes perante a aprendizagem das línguas e ao contacto com os Outros.

As questões de investigação foram as seguintes: Que conceitos são abordados? Qual o tipo, natureza e paradigma das investigações? Quais as metodologias de recolha e de análise de dados? Que instrumentos de recolha de dados? Quais os resultados? Que perspetivas de desenvolvimento para projetos futuros?

A recolha de dados consistiu num processo de procura de dissertações e teses sobre as imagens das línguas a nível de mestrado e de doutoramento numa base de dados nacional, RCAAP. A escolha de uma única base de dados e o carácter nacional dos estudos que pretendíamos analisar limitou a abrangência da revisão de literatura

e impossibilitou a realização de uma revisão sistemática por não incluirmos estudos transnacionais nem efetuarmos procura em mais de uma base de dados (Cardoso et al., 2010; Snyder, 2019). No entanto, procurámos realizar uma revisão de literatura de tipo narrativo com rigor e transparência.

Adotámos as seguintes quatro fases de revisão de literatura de Bandara et al. (2015): Fase 1 – extração da literatura relevante de uma base de dados através de *screening* dos títulos e leitura de *abstracts* em alguns casos para decidir a inclusão ou exclusão de documentos; Fase 2 – organização da análise com o *Mendeley*; Fase 3 – codificação e análise dos documentos; Fase 4 – escrita e apresentação dos resultados.

Foram definidos critérios de inclusão que incluíam: i) a publicação entre os anos de 2000 e 2020; ii) a indexação no RCAAP; iii) o desenvolvimento do estudo em escolas portuguesas; iv) o enquadramento do estudo no objetivo da diagnose das representações ou imagens de atores educativos; e v) a inclusão de, pelo menos, uma das seguintes palavras-chave: imagem, plurilinguismo, cultura linguística e Didática de Línguas.

Os critérios de exclusão consistiam em: i) estudos em escolas no estrangeiro ou em contextos de educação não formal ou informal; ii) estudos cujo foco é a sensibilização à diversidade linguístico-cultural e não a identificação das representações dos indivíduos.

Considerando os critérios definidos, foi efetuada uma pesquisa avançada por ‘descrição’ na base de dados, com as palavras ‘diversidade linguística e cultural’, ‘cultura linguística’ e ‘competência plurilingue e intercultural’, com os seguintes descritores: anos ‘de 2000 a 2020’ e tipologia ‘dissertação de mestrado’, ‘tese’ e ‘tese de doutoramento’, tendo sido retirados os documentos do repositório ‘Oasisbr’, o que resultou num total de 286 documentos. Desse total de documentos, 42 foram considerados relevantes para leitura do resumo e conseguimos selecionar 5 dissertações de mestrado e 5 teses de doutoramento que iam ao encontro dos critérios estabelecidos. Foram tomadas algumas decisões relativamente aos ciclos, pois demos preferência ao 3.º CEB e Ensino Superior, em detrimento do 1.º CEB e pré-escolar, apesar de que um dos trabalhos selecionados é no contexto de pré-escolar e foi selecionado por focar as imagens dos Encarregados de Educação (E.E.), o que também nos interessava.

Após este processo, correspondente à Fase 1, definimos o seguinte *corpus* de análise:

Tabela 1 - *Corpus* de análise

Data	Título	Autor	Tipo
2005	<i>Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses</i>	Susana Pinto	Mestrado
2006	<i>A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória</i>	Ana Raquel Simões	Doutoramento
2011	<i>A Cultura Linguística dos alunos do 9.º ano de escolaridade do Concelho de Aveiro</i>	Susana Senos	Mestrado
2011	<i>Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão</i>	Alexandra Schmidt	Doutoramento
2012	<i>As línguas estrangeiras na educação pré-escolar – representações dos EE</i>	Luzia Moreira	Mestrado
2012	<i>As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas</i>	Susana Pinto	Doutoramento
2013	<i>Didática de Línguas e Cultura Linguística no Colégio D. José I</i>	Daniel Jesus	Mestrado
2014	<i>Das Representações Sociais à Educação Intercultural. Identidade/ Alteridade de Alunos Autóctones e Estrangeiros numa Escola Multicultural</i>	Carmen Reste	Doutoramento
2015	<i>Imagens das Línguas de alunos do 6.º Ano: um estudo em Aveiro</i>	Mafalda Coelho	Mestrado
2020	<i>Ensino do inglês e desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo de caso no ensino secundário</i>	Ana Rita Costa	Doutoramento

Análise de dados e resultados

Os dados foram analisados segundo as seguintes categorias adaptadas de Cardoso et al. (2010): i) conceitos principais e autores de referência; ii) objetos de análise; iii) objetivos e questões de investigação; iv) metodologia (paradigma, natureza da investigação, categorias e instrumentos); e v) resultados.

Identificámos os conceitos mais referidos nas teses, a saber: representação/imagem (utilizados como sinónimos), competência plurilingue e intercultural (CPI), diversidade linguística e cultural (DLC), cultura

linguística (CL), preconceito, atitude, política linguística e sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC). Observámos que nem todas as teses abordam todos os conceitos, pelo que procedemos a um levantamento dos conceitos mais abordados e menos abordados:

Tabela 2 - Principais conceitos abordados no corpus de análise, tipologia de tabela adaptada de Bandara et al. (2015)

Autor e ano	Imagem	CPI	DLC	CL	Preconceito	Atitude	Política linguística	SDLC
Pinto, 2005	X	X	X		X	X	X	X
Simões, 2006	X	X	X	X	X	X	X	X
Senos, 2011	X	X	X	X	X	X		X
Schmidt, 2011	X	X	X	X	X	X	X	X
Moreira, 2012	X	X	X	X	X	X	X	X
Pinto, 2012	X	X	X			X	X	X
Jesus, 2013	X	X	X	X	X	X		X
Reste, 2014	X	X	X		X	X		
Coelho, 2015	X	X	X	X	X	X		X
Costa, 2020	X	X	X	X	X	X		X

Os estudos têm diferentes objetos de análise que variam consoante os diferentes momentos do percurso escolar, os diferentes atores envolvidos e os diferentes focos:

Tabela 3 - Objetos de análise

Autores	Objetos de análise
Pinto, 2005	Imagens das línguas estrangeiras estudadas/em estudo
Simões, 2006; Senos, 2011	Imagens das línguas e do Outro em alunos do 9.º ano
Schmidt, 2011	Imagens das línguas numa comunidade escolar e dimensão afetiva
Pinto, 2012	Representações das línguas na formação, investigação e interação com a sociedade no sistema universitário

Moreira, 2012	Representações dos E.E. sobre a aprendizagem de LE e influência nas escolhas curriculares
Jesus, 2013	Imagens das línguas escolares numa comunidade educativa
Reste, 2014	Representações das línguas e do Outro numa comunidade escolar e suas relações intergrupais
Coelho, 2015	Imagens das línguas curriculares de alunos do 6.º ano e influência nas escolhas no 7.º ano
Costa, 2020	Representações das línguas e culturas para o desenvolvimento da competência plurilingue em aula de língua inglesa

O paradigma de todos os estudos é interpretativo, sete são estudos de caso e três de investigação ação. Foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados e a maioria dos estudos, principalmente a nível de doutoramento, prefere a utilização de várias fontes de recolha de dados para garantir a fiabilidade dos resultados. A nível de análise, encontramos desde estudos mistos com análise quantitativa e qualitativa, a maioria, a estudos que só fazem análise quantitativa com estatística descritiva.

A nível de resultados, os estudos concluem que as representações variam consoante o valor que se dá às línguas, pois as línguas às quais os indivíduos associam poder e valor têm representações mais positivas. Verificou-se ainda que há representações cristalizadas e estereotipadas das línguas e que os contextos em que os sujeitos se movem influenciam as representações, ou seja, no contexto de escola aparece mais a representação da língua como instrumento. Comprovou-se que há vários fatores (sociais, económicos, culturais e emocionais) que influenciam a construção das representações e que há falta de conhecimento sobre as línguas (principalmente as línguas fora do contexto escolar), bem como sobre a importância da aprendizagem das línguas. Existe ainda uma fraca relação entre a família e as línguas da escola, pois os pais não são chamados a decidir sobre as línguas que consideram pertinentes a escola oferecer e identificou-se uma falta nos currículos ao nível do desenvolvimento de competências sociolinguísticas, considerando-se, portanto, que a escola não prepara os alunos para sociedades plurilingues e multiculturais. Por último, verifica-se que os estudos confluem nos resultados ao longo dos anos, não havendo alterações significativas nas imagens das línguas num período de 10 anos, apesar de se perceber em Simões e Senos (2019) que um maior contacto

com línguas pode levar a uma maior proximidade e perspetiva mais positiva, como no caso do Espanhol, por exemplo.

Considerações finais

A presente revisão de literatura possibilitou uma *overview* sobre o estudo das imagens ao longo dos últimos 20 anos nas diferentes dissertações e teses analisadas. Foi possível identificar quais os objetos de análise nos diferentes estudos, quais as imagens dos diferentes atores educativos e quais as possíveis interpretações e resultados dos estudos sobre o modo como essas imagens podem influenciar a motivação para aprender determinadas línguas em detrimento de outras, o posicionamento dos sujeitos para o processo de ensino e aprendizagens nas estratégias e práticas adotadas, bem como as atitudes face às línguas e aos Outros. Nesse sentido, os estudos apresentam tentativas de compreensão sobre o modo como os sujeitos veem as línguas e se relacionam com elas e com os Outros. Alguns estudos procuram também utilizar esse conhecimento de modo a desenvolver contributos no âmbito do desenvolvimento de propostas para a desconstrução das imagens e o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural.

O nosso projeto beneficiou com a presente revisão de literatura por possibilitar-nos encontrar uma brecha de investigação. A escassez de estudos com todos os atores da comunidade educativa justifica a pertinência do nosso projeto, pois está comprovado que as imagens circulam e que a origem das mesmas é diversa. Torna-se também premente verificar quais as diferenças nas imagens, 20 anos após a primeira recolha no distrito de Aveiro. Conseguimos ainda identificar conceitos e autores de referência, instrumentos de análise que podemos adaptar e refletimos ainda sobre a importância de termos várias fontes de evidência para garantir a fiabilidade e rigor do estudo que pretendemos desenvolver.

Financiamento

Este projeto desenvolve-se com Bolsa de Doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência nº UI/BD/150780/2020 através de fundos nacionais do Orçamento de Estado e de fundos comunitários do FSE.

Referências

- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la Didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 6(1), 1–27. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1997>
- Araújo e Sá, M. H., Basílio, D., Gonçalves, M., Melo-Pfeifer, S., Monteiro, A. C., Pinto, S., Schmidt, A., Simões, A. R., & Soares, L. V. (2019). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação: Itinerários da investigação*. Cadernos do LALE, Série Reflexões, n.º9. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/27362>
- Bandara, W., Furtmueller, E., Gorbacheva, E., Miskon, S., & Beekhuyzen, J. (2015). Achieving rigor in literature reviews: insights from qualitative data analysis and tool-support. *Communications of the Association for Information Systems*, 34(8), 154–204. <https://doi.org/10.17705/1cais.03708>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Coleção NOVA CIDInE 3. Porto Editora.
- Castellotti, V., Coste, D., & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101–131). Collection Crédif-Essais, Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Council of Europe.
- Cruz, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural-imagens das línguas em chat plurilingue*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1277>
- Faneca, R. M., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2018). Les langues et cultures d'origine vues par les enseignants au Portugal. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 15(3), 1–19. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3727>
- Feytor Pinto, P. (2017). Educação e diversidade linguística em Portugal. *Medi@ções*, 5(1), 36–43. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/148>
- Flores-Palacios, F., & Oswald, S. E. S. (2019). Social representations, gender and identity: Interactions and practices in a context of vulnerability. *Papers on Social Representations*, 28(2), 31–41. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/516>
- Melo-Pfeifer, S., & Pinto, S. (2009). Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal. *L'Alsace Au Cœur Du Plurilinguisme*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/doi.org/10.4000/rdlc.2112>

- Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007001006>
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Collection Crédif-Essais, Didier.
- Paye, N. M. (2020). Le profil et les représentations des étudiants gambiens pour le cours de français langue étrangère. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17(2), 1–10. <https://doi.org/doi.org/10.4000/rdlc.7802>
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. https://www.researchgate.net/publication/285597374_Imagens_das_linguas_estrangeiras_de_alunos_universitarios_portugueses
- Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/8112>
- Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (2015). Language learning in higher education: Portuguese student voices. *International Journal of Multilingualism*, 367–382. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1102917>
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7300/1/tese.pdf>
- Schmidt, A., & Araújo e Sá, M. H. (2005). Schwierig, hässlich und Würstchen: Das Image der deutschen Sprache an Schulen in Portugal. In *Akten der zweiten internationalen Konferenz des Comenius-Netzwerks DAF-SÜDOST: Budapest* (pp. 67–83). https://www.daf-netzwerk.org/tagungen/ergebnisse/konferenz2005-10/Fremdsprache_Deutsch_Europaeisch.pdf
- Senos, S. (2011). *A Cultura Linguística dos alunos do 9o ano de escolaridade do Concelho de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8202/1/247057.pdf>
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: Um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/4681>
- Simões, A. R., & Senos, S. (2019). Students' representations of languages in a ten-year time gap: Are there any differences? *Indagatio Didactica*, 11(1), 13–33. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/5557>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- TNS. (2012). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386*. Comissão Europeia. https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

A INTERTEXTUALIDADE COMO MECANISMO AUXILIADOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UM ESTUDO DE CASO COM UMA TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Sara Silva

Universidade do Minho

saramarques54@hotmail.com

Resumo

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, contou com a participação de uma turma de 1.º ano de escolaridade de uma Escola Básica localizada no concelho de Braga. A observação e análise do contexto permitiram a verificação de dificuldades sentidas pela turma em relacionar leituras anteriores com novas leituras, resultando numa leitura compartimentada. Os objetivos deste projeto visam desenvolver competências intertextuais nos alunos e formar leitores críticos. As estratégias utilizadas tiveram sempre em conta a curiosidade dos alunos. O projeto iniciou-se com uma sessão de diagnóstico, em que se verificou que os alunos não conseguiam estabelecer relações entre diferentes textos. De seguida, tiveram início as sessões de intervenção em volta de textos literários, analisando-se personagens dos contos clássicos em novas narrativas. Fez-se uma ponte com o Estudo do Meio, através de uma palestra do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, onde tivemos oportunidade de conhecer as características deste animal e as causas do perigo de extinção. Realizou-se, ainda, um Clube de Leitura, em que se verificou que os alunos tinham desenvolvido competências intertextuais. Por fim, na sessão de avaliação, através do jogo metacognitivo, verificou-se as aprendizagens dos alunos ao longo de todas as sessões. Os alunos desenvolveram um posicionamento pessoal sobre os textos literários, assim como passaram de uma leitura superficial para uma leitura

mais profunda, relacionando já leituras anteriores com novas leituras, percebendo as intenções dos autores na construção de paródias que faziam interagir entre si diversas personagens dos contos clássicos numa mesma narrativa, sendo capazes de analisar as diferenças e as semelhanças de uma mesma personagem presente em várias narrativas. Desenvolveram ainda valores de Cidadania, como por exemplo a importância de ajudar o outro e a importância de cuidar do meio ambiente, protegendo todos que nele habitam. Em suma, os resultados obtidos mostram-nos que é possível trabalhar em sala de aula, com alunos mais novos, conceitos complexos, como por exemplo a intertextualidade, e compreendê-los quando as estratégias utilizadas se aproximam dos interesses e curiosidades do grupo.

Palavras-chave: Educação Literária; Intertextualidade; Clássicos da Literatura Infantojuvenil; Valores.

Introdução

A presente investigação pedagógica, denominada *A intertextualidade como mecanismo auxiliador na formação do leitor crítico: um estudo de caso com uma turma do 1.º ano de escolaridade*, desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta uma reflexão acerca de todo o processo interventivo, que foi desenvolvido num primeiro momento numa turma do 1.º ano de escolaridade, numa escola localizada no concelho de Braga.

A observação e análise do contexto do 1.º ano de escolaridade permitiram a verificação de dificuldades sentidas pela turma em relacionar leituras anteriores com novas leituras, resultando numa leitura compartimentada. Este projeto teve como finalidade desenvolver uma aprendizagem centrada no estudo de conexões intertextuais, dedicando-se especial atenção a obras literárias inspiradas nos clássicos da literatura Infantojuvenil, integradas no Plano Nacional de Leitura, cujos principais objetivos se centrariam no desenvolvimento de competências intertextuais e na formação de leitores críticos.

Contextualização teórica

A intertextualidade, vista como a interação semiótica de um texto com outros textos (Aguiar e Silva, 1990, p. 625), ativa o conhecimento

da memória do sistema semiótico literário, em particular dos quadros de referência intertextuais e do seu mecanismo de funcionamento, sendo considerada como elemento fundamental na capacidade de o sujeito ler criticamente o mundo e como componente central na educação literária (Mendoza, 2003, p. 30). O conhecimento profundo e alargado da memória do sistema semiótico literário, assim como o reconhecimento de temas e estilemas, convenções estéticas e símbolos, possibilita ao leitor antecipar o conteúdo de um texto literário, assim como compreender e interpretar a informação explícita, facilitando a leitura das entrelinhas. Tendo em mente que a leitura serve sobretudo para formar leitores capazes de “ler o mundo de uma forma não ingénua e sofisticada” (Azevedo & Martins, 2011, p. 23), a função da educação literária é, pois, a de ativar os saberes intertextuais fundamentais na leitura e na interpretação do texto literário (Mendoza, 2001).

É igualmente por esta razão que, em sala de aula, se requer, cada vez mais, uma fertilização precoce destes saberes da criança, concebidos como ferramenta importante na potencialização do seu sucesso educativo (Azevedo, 2006). O facto de as avaliações institucionais assinalarem a existência de dificuldades por parte de alunos na compreensão e elaboração de textos (IAVE, 2019) confere ainda mais importância a esta temática. Ainda assim, neste quadro, no *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015), a intertextualidade não tem um lugar de primazia entre as práticas a adotar no 1.º ano de escolaridade, enquanto, no 5.º ano de escolaridade, se insiste na construção de uma opinião crítica intertextual e na leitura de adaptações de clássicos.

Tendo sempre em mente que os saberes intertextuais permitem ao leitor efetuar uma leitura não ingénua do texto, compreendendo muitos dos segundos sentidos que este comporta e os seus respetivos efeitos perlocutivos, acedendo a um aprofundamento da hermenêutica, a presente temática reveste-se de grande importância ao longo de toda a escolaridade, uma vez que permite aos alunos construírem estratégias para a compreensão de textos.

Metodologia

A observação participante permitiu a identificação das características, gostos e motivações da turma do 1.º ano de escolaridade

que participou neste estudo, constituída por um grupo de 22 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. No que toca às aprendizagens, a turma apresentava-se como um grupo heterogéneo, uma vez que os alunos que a compunham levavam tempos muito diferentes a compreender um conceito e realizar uma tarefa.

Tendo sempre em conta a complexidade do conceito-chave, as estratégias pedagógicas seguiram os interesses, curiosidades e motivações demonstrados pela turma, o que originou, em muitos momentos, uma alteração/desvio da planificação inicial da implementação, respeitando-se, desta forma, um ensino construtivista que tem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo pautou-se por uma abordagem qualitativa, enquadrada num paradigma interpretativo e tomando por design o estudo de caso. Na linha de Morgado (2016, p. 57), o estudo de caso é relevante porque “o conhecimento que gera é (...) mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência”.

Tendo como propósito captar a atenção do aluno, decidiu-se trabalhar a área do Português em articulação com a de Estudo do Meio, uma vez que esta é uma área que suscita interesse e rentabiliza a curiosidade sobre o meio envolvente. O foco principal foi, além da interiorização dos conteúdos do programa, o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma mente aberta por parte das crianças depois da exposição a intertextualidade, com sentido de familiarizá-los para situações com elementos de diferentes universos reunidos no mesmo meio. Como refere o anterior Programa de Português para o Ensino Básico,

“No 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (Reis, 2009, p. 69).

A investigação teve, no seu todo, três fases: de diagnóstico, de intervenção e de avaliação. A intertextualidade pode ser vista como uma função das práticas sociais associadas ao uso da linguagem. É uma prática social dos estudiosos referir-se a trabalhos académicos

anteriores por meio do uso de citações, citações e bibliografias. A leitura e o uso de resenhas de livros, resenhas de filmes e textos semelhantes podem ser vistos como práticas sociais, que por definição são práticas intertextuais abertas. A intertextualidade pode ser criada quando um texto inesperado ocorre dentro de uma prática social. As justaposições podem ocorrer em vários níveis, incluindo palavra ou frase, frase ou enunciado, unidades maiores de texto conectado, como um parágrafo ou estrofe, e gênero. A intertextualidade pode ser criada através dos seguintes meios: **duplicação** (uma sequência de palavras que ocorre em dois textos, como ocorre entre aspas) e meios estilísticos (repetição de uma ênfase, som ou padrão de rima em dois ou mais textos); **nomenclatura e referência** (como ocorre nas citações); **associação proximal** (como ocorre entre capítulos em um livro editado que se presume ter alguma relação entre si) ou associação sequencial (uma sequência estabelecida de textos relacionados, como uma resposta a uma carta ou e-mail).

A intertextualidade pode ser explícita ou implícita por meio de uma variedade de dispositivos literários (por exemplo, alusão, metonímia, sinédoque).

Resultados

A fase de diagnóstico correspondeu à aplicação de um questionário.

Incluiu também a análise da leitura de um livro, que permitiu verificar que a turma tinha dificuldade em dar-se conta da intertextualidade. Não associou nenhuma das personagens da obra explorada (*Pela floresta*, de Anthony Browne), a personagens dos Contos Clássicos da Literatura Infantojuvenil e considerou que não seria possível existir um livro que fizesse interagir a Capuchinho Vermelho e a Cinderela, pelo facto de estas personagens pertencerem a obras diferentes.

A fase de intervenção incluiu seis sessões. Duas foram ocupadas com atividades de leitura centradas nos livros intitulados *O último livro antes de dormir*, de Nicola O'Byrne, e *A ovelhinha que veio para o jantar*, de Steve Smallman, durante as quais a turma foi capaz de desenvolver competências intertextuais ao realizar, em grande grupo, uma adaptação de um conto clássico, assim como a comparação entre o lobo da narrativa e os lobos dos "clássicos". Aquando da realização do Clube de Leitura, verificou-se que a turma tinha desenvolvido

uma compreensão leitora mais aprofundada, uma vez que os alunos passaram a relacionar as várias histórias exploradas e, inesperadamente, até lendas com narrativas dos clássicos. Realizou-se ainda uma ponte com a área curricular de Estudo do Meio, com base numa palestra do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, que deu aos alunos a oportunidade de desenvolver saberes relativos a este animal junto de biólogos que têm um contacto direto com estes, o que desenvolveu valores de Cidadania como o respeito pelo Outro e pelo meio ambiente, comprovando que a interdisciplinaridade representa uma mais-valia nas práticas.

Por fim, na fase de avaliação, as respostas ao jogo metacognitivo demonstraram as aprendizagens efetivas relativamente a conteúdos curriculares. As crianças curiosamente revelaram, que tanta na esfera metacognitiva como em todo o âmbito generalista das obras apresentadas, interiorizaram e converteram a consciência de cada elemento seja ele uma personagem, um local, ou um evento, catalisando-os de forma concreta para um universo comum homogéneo.

Conclusão

Numa primeira fase, sentimos um certo receio relativamente à presente investigação pedagógica, uma vez que o conceito “intertextualidade” podia vir a ser de difícil compreensão por parte de alunos muito novos e provavelmente com pouca experiência narrativa. No entanto, os resultados obtidos demonstraram que é possível trabalhar-se conceitos complexos com alunos desta faixa etária, desde que devidamente adaptados. Atendendo a que todo o trabalho desenvolvido teve sempre como base as motivações dos alunos, verificou-se uma maior participação e interesse por parte destes, compreendendo a intenção dos autores nas paródias, soltando largos risos.

Referências

- Aguiar e Silva, V. (2011). *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 24-35.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- IAVE (2019). *Provas Finais de Ciclo – Ensino Básico – 1.º CEB. Relatório Nacional 2018*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). “Los intertextos: Del discurso a La Recepción”. In Fillola, A. M. & Cerrillo, P. (Coord.) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 17-60). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morgado, J. C. (2016). *O estudo de caso na investigação em Educação* (2ª ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: BIBLIOTECA ITINERANTE

Silvia de Sousa Azevedo

Centro Universitário UNINTA

silvinha_azevedo22@hotmail.com

Maria Aparecida de Paulo Gomes

Centro Universitário UNINTA

apa_recidapg@hotmail.com

Marcelo Franco e Souza

Centro Universitário UNINTA

francoesouza@gmail.com

Resumo

O Projeto de Intervenção Biblioteca Itinerante refere-se à aplicação de uma intervenção na Escola Pública de Ensino Fundamental Maria Júlia Neves, localizada no Nordeste do Brasil, município de Marco, no Estado do Ceará. A Problemática em análise indicava déficits no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do quinto ano do ensino básico. Objetivando-se contribuir com o desenvolvimento escolar dos estudantes buscou-se a implementação desse projeto voltado à facilitação do acesso à leitura. A leitura objetiva influenciar e alterar a realidade, desse modo constituindo-se como meio fundamental para mudanças de paradigmas excedendo-se o processo de alfabetização. O objetivo geral do projeto foi contribuir com a instituição de ensino através do incentivo à leitura e consequentemente a escrita, através de ações ofertadas aos alunos que apresentavam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, na área de linguagens e códigos. A Metodologia ocorreu nas seguintes etapas: revitalização da sala de leitura, montagem da biblioteca ambulante, oficina com núcleo gestor, professores e pais a aplicação da proposta de intervenção aos alunos matriculados no quinto

ano. A intervenção baseou-se no empréstimo de livros aos alunos e posterior preenchimento de ficha interpretativa de leitura. A práxis fundamentou-se na mediação leitora. As mediadoras conduziram os alunos nesse processo considerando a relevância da apresentação dos conteúdos literários de forma atrativa, dando ênfase ao acervo disponibilizado na escola. A avaliação da intervenção baseou-se na análise dos resultados obtidos. Foram verificados os índices dos alunos que fizeram aquisições aos livros e foi realizada cerimônia de premiação dos alunos que realizaram maior número de leitura de livros completos.

Palavras-chave: leitura; escola; estudante.

Introdução

O estágio supervisionado em Psicopedagogia Institucional, realizado pelo Centro Universitário UNINTA propôs-se a favorecer uma oportunidade de desenvolvimento de práticas interventivas na Escola de Ensino Fundamental Maria Júlia Neves, localizada no Nordeste, município de Marco, Estado Ceará, no Brasil.

Objetivando conhecer a dinâmica e o contexto da referida escola, foram realizados momentos de observação durante o recreio, em sala de aula e em entrevistas com gestores, professores, alunos e pais. Durante essas análises identificou-se que os alunos apresentavam a problemática relacionada à considerável defasagem na área de linguagens e códigos. A problemática também resultava em considerável comprometimento nas outras áreas de conhecimento, gerando assim outros fatores que impedem o bom funcionamento da instituição como indisciplina e desmotivação por parte de alunos e professores.

Diante da situação, buscou-se contribuir com a instituição de ensino através da elaboração e aplicação deste projeto, que se apresenta como uma estratégia relevante e possibilidade de ser adotada pela instituição como uma proposta pedagógica institucional. Buscou-se amenizar as dificuldades dos alunos nas áreas de linguagens e códigos colaborando também com os professores de outras áreas, pois é perceptível que a dificuldade na leitura e escrita compromete significativamente todas as outras áreas.

O público alvo da intervenção foram os alunos matriculados no quinto ano do ensino básico, pois se verificou que estes alunos apresentavam números mais significativos de dificuldades no processo de aprendizagem. O projeto de intervenção foi idealizado buscando contri-

buir para o incentivo à leitura e escrita, visto que a grande dificuldade encontrada nestas turmas foi à falta de motivação e conhecimento nesta área. Infelizmente 90% dos alunos entrevistados demonstraram não gostarem da disciplina de português, alegando se tratar de conteúdos que não despertam interesse pelo fato de não terem as competências básicas necessárias para aquisição do conhecimento proposto nesta disciplina.

Para implementação das práticas inicialmente foi feito um levantamento referente ao acervo da biblioteca da escola com a proposta de verificar se os livros que compõem o espaço estão de acordo a faixa etária e interesse dos alunos. Após esse levantamento, o espaço passou por uma revitalização, visto que o mesmo se encontrava atualmente, dentro da escola, como um espaço esquecido pelos alunos. A intenção foi a de oportunizar aos educandos um ambiente agradável, onde os mesmos sentissem prazer em visitá-lo. E dessa maneira incentivando o hábito da leitura de forma prazerosa, sem cobranças e oportunizando aos alunos do 5º ano momentos de vivência e aproximação ao universo literário. E assim através da leitura, difundir o uso do livro, facilitando o acesso às informações necessárias à formação leitora.

A proposta pretendeu envolver não somente o aluno, público alvo deste projeto, mas o núcleo gestor, professores, especificamente os que atuam na área de linguagens e códigos e que contribuía com o desenvolvimento das ações. Além desses, o professor da sala de leitura e a família também foram chamados a contribuir oferecendo suporte, incentivo e colaboração nesse processo.

O referido projeto se desmembrou em quatro etapas: Revitalização da sala de leitura, montagem da biblioteca ambulante, oficina com núcleo gestor pais e professores da sala regular e da sala de leitura e por fim a aplicação da proposta de intervenção aos alunos do 5º ano, que inicialmente passaram por uma oficina a qual teve como objetivo apresentar o projeto na íntegra. Como última etapa planejou-se a realização de uma tarde literária, onde seriam homenageados os alunos que durante o período de execução do projeto realizassem o maior número de leituras, ficando exposto em alguns espaços da instituição imagens desses alunos como forma de divulgação e incentivo aos demais alunos.

O Objetivo Geral da intervenção foi contribuir com a instituição de ensino no incentivo à leitura e conseqüentemente a escrita, através de ações que envolvessem os alunos que apresentavam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na área de linguagens e códigos. Os Objetivos específicos foram revitalizar a sala de leitura

incentivando toda a escola à visita ao espaço destinado à leitura; oportunizar aos gestores, professores e pais momentos de discussões e explanações acerca da importância do hábito da leitura no processo de ensino aprendizagem; propor aos alunos um acervo de livros literários contribuindo de maneira gradativa com a formação leitora e aperfeiçoamento na área de linguagens e códigos; intervir nas turmas de 5º ano contribuindo com a escola nos aspectos relacionados às habilidades e competências referentes à disciplina de português e incentivar os alunos a prática da leitura.

A leitura no contexto institucional escolar

Existe uma grande preocupação em âmbito nacional com o ensino e promoção da leitura, mobilizando esforços de diversas forças sociais com propósito de contribuir com a formação dos educandos, acreditando que a prática da leitura implica significativamente na participação social, contribuindo em diversas esferas políticas, sociais e organização da vida prática.

Diversas ações estatais são desenvolvidas com o objetivo de promover o desenvolvimento e progressão dos alunos matriculados na rede pública. Citamos dentre os programas de leitura, o PNLL (Plano Nacional do Livro e da Leitura), bem como exames e provas a nível nacional que tem como proposta a verificação da capacidade leitora Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Certifica-se que muitos são os investimentos político e econômico em torno do tema, embora este rol de ações não consiga resolver na íntegra os problemas detectados nesta área, pois, trata-se de políticas públicas que não levam em consideração alguns aspectos relevantes que não se resume apenas ao acesso ao universo letrado através de uma boa quantidade e diversidade de livros, mas, garantir tempo na escola para realização da leitura, fazendo um investimento pessoal, individual, contínuo e, também coletivo. É imprescindível também considerar na prática da leitura, a contribuição do professor no processo de mediação. Nesse estímulo à leitura é preciso que a escola esteja preparada a nível de estrutura física e pedagógica, ofertando a sua clientela um investimento eficaz, que de fato assegure aos seus educandos um universo letrado. Para Teresa Colomer:

“‘Estímulo’, ‘intervenção’, ‘mediação’, ‘familiarização’, ou ‘animação’, são termos associados constantemente à leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos”. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças. (Colomer 2007, p.102)

Portanto, investir em ações que resultem em benefícios para a instituição de ensino é uma iniciativa necessária e urgente. Disponibilizar aos educandos um ambiente dentro da escola que lhes permita tempo para exploração e descobertas, oportunizando e estabelecendo um diálogo intenso, acionando o repertório cultural dos alunos através da oferta de um acervo que desperte a curiosidade, aproximação, movimentação e participação dos alunos, oferecendo não somente uma leitura programada, mas também a leitura livre, aquela onde o aluno sintase convidado a explorar através da autonomia e curiosidade.

Disponibilizar aos educandos um ambiente favorável à prática da leitura e tempo para que essa ação seja desenvolvida, bem como um acervo rico é de grande valia, mas o protagonista desta ação que é o aluno precisa ser instigado a esta prática e para isso é preciso que o mesmo seja valorizado em sua essência, sentindo-se de fato autor de sua aprendizagem. Como bem define Emília Ferreiro (1999), “um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar”.

Nesta pesquisa tomaremos por base este e outros autores que também tratam do tema, contribuindo para o melhor aprofundamento e organização da intervenção psicopedagógica que será aplicada na referida instituição de ensino.

Mediação leitora no processo de ensino aprendizagem

A leitura é um exercício mental com múltiplos benefícios. Favorecer as crianças esse contato com o universo literário através da mediação é oportunizar não somente o acesso com o material, mas, também favorecer a experiência com o mundo criativo da leitura. O desafio da prática do ensino é desenvolver um espaço para as crianças terem contato com outras realidades oportunizadas pela literatura e conduzi-las à sua própria experiência.

Só se desenvolve o hábito da leitura através da prática. O leitor tem a oportunidade de conhecer outras realidades, novas pessoas, sabores

e perspectivas tendo a possibilidade de se tornarem apaixonadas pela leitura. Os benefícios são inúmeros, dentre eles cognitivos, sociais e culturais. De acordo com Neitzel, Bridon e Weiss (2016) a literatura tem função estética que precisa ser resguardada na escola. Segundo essa compreensão, a leitura desenvolve-se através de um processo mais amplo do que o simples ato de folhear um livro. A perspectiva da estética remonta um significado voltado à apreciação do conteúdo, e esse ato é resultante em muitos contextos de um movimento de apresentação da obra através da mediação. As crianças localizadas em fase de pleno desenvolvimento são comumente aptas à influência e reprodução de padrões, este é um fator de relevância na intenção de conduzi-la às práticas que beneficiarão suas habilidades, dentre elas a leitura.

De acordo com Lima e Ferreira (2010) é preciso fazer da sala de aula um ambiente propício para se desenvolver a leitura e a escrita. Não a leitura e a escrita condicionadas a todo instante pelo professor, direcionadas por ele. Trata-se aqui de uma abertura maior para que os alunos possam escolher os seus objetos de leitura e de escrita sem preocupação demasiada com o tempo. Liberdade para se estabelecer relações e interpretações com o texto. O aluno deve ser motivado pelo professor a adotar para si práticas de leitura que revelem o prazer de ler, e não uma leitura por obrigação ou punição.

Brunoni e Mendes (2015) defendem que a aquisição da leitura é de extrema importância para o progresso de uma cultura, assim percebe-se que o potencial da leitura tem influência sobre processos de construção de identidades e de transformação social. O poder transformador da leitura é um recurso e um direito a ser disponibilizado para crianças em processo de formação.

Biblioteca Escolar e contribuições institucionais

A biblioteca escolar pode oferecer um ambiente favorável e propício para o desenvolvimento do hábito da leitura dos educandos. Segundo Caldeira (2003, p.47), a biblioteca escolar visa “[...] proporcionar aos alunos oportunidades de leitura intensa e autônoma, além de incentivar a busca de informação para responder a questionamentos e solucionar problemas [...]”. A organização da biblioteca no ambiente escolar associada aos interesses do projeto educacional pode se caracterizar como relevante estratégia para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

A importância de uma biblioteca na escola e de um bom direcionamento advindo do professor desse espaço refere-se à missão de oferecer aos alunos o contato com a experiência da imaginação e criatividade. Apresentar as obras, contar histórias, convidá-los a passear pelo espaço e folhearem os livros são sugestões de como conduzir os alunos ao universo literário. Paulo Freire (1989) diferencia o hábito de ler do ato de ler, o hábito estaria relacionado ao mecânico, ao que é imputado, enquanto o ato de ler é abrangente. Nessa ampliação do ato literário pode-se pensar na subjetividade do jovem leitor que tem pretensões e interesses particulares, mediados pela sua história de vida. Desse modo a variedade de gêneros literários são facilitadores dessa apropriação da criança, que diante de múltiplas opções pode escolher aquela na qual têm maior identificação e vontade de conhecer.

O Projeto Biblioteca Itinerante destaca-se ao oferecer aos alunos a possibilidade de terem contato com uma biblioteca ampliada, ou seja, conduzida até seus lares. Essa foi uma das principais atribuições do projeto, envolver as famílias no processo de contato com os livros e promoção da continuidade do hábito da leitura.

Metodologia

A intervenção objetivou incentivar os alunos à prática e interesse pela leitura. Através das ações que foram realizadas buscou-se promover o desenvolvimento intelectual e social dos mesmos. A aplicação do projeto aconteceu em três momentos:

1- Foram realizadas visita e revitalização da sala de leitura, com a presença do Núcleo gestor e professor de apoio da biblioteca da escola, para apresentação do projeto de intervenção e orientações acerca da revitalização da sala, com o intuito de motivar tal professor sobre a importância de sua contribuição no desenvolvimento da proposta da biblioteca itinerante, composta pelos livros do próprio acervo da escola, escolhidos em conjunto com o objetivo de atrair especialmente o público proposto, como forma de motivação para a leitura;

2- Realização de duas breves oficinas, uma com a presença dos pais, professores da sala de aula e da sala de leitura para explanação do projeto e esclarecimento sobre a proposta, como dias e horários, bem como o detalhamento de todo o processo. E na sequência apresentação do projeto aos alunos do 5º ano, também em formato de uma oficina.

O principal objetivo da Biblioteca Itinerante foi levar livros às residências dos alunos, promovendo o incentivo à leitura a partir do âmbito familiar. As mediadoras da intervenção realizaram visitas às residências dos alunos inicialmente para conhecê-los e em seguida para oferecer livros sob a possibilidade de que os estudantes poderiam permanecer com os livros até o prazo de 15 dias. Após esse período, as mediadoras entregavam fichas de leituras para esses alunos objetivando avaliar a compreensão da narrativa. O preenchimento desse recurso acontecia no momento do recreio na sala de multimeios sob a supervisão do professor desse ambiente favorecendo a relação de proximidade com o aluno e o controle do procedimento avaliativo. As atividades foram realizadas durante quatro semanas consecutivas. Ao final realizou-se um encerramento com premiação e homenagem aos alunos que mais se destacaram.

3. O encerramento foi nomeado de “tarde literária”. Realizou-se homenagem aos alunos que realizaram o maior número de leituras, ficando expostas em alguns espaços da instituição suas fotografias, como forma de motivação, divulgação e incentivo aos demais alunos. Foram contemplados três alunos que realizaram o maior número de leituras com base no preenchimento das fichas de leitura.

O processo avaliativo da prática ocorreu através da observação que indicava melhorias das notas dos alunos e relato dos professores que afirmavam terem identificado mudança significativa no desenvolvimento de atividades de escrita e leitura em sala de aula.

Conclusões

Buscou-se a partir dessas ações coletivas organizadas pedagogicamente por meio de propostas inovadoras dinamizar e potencializar a prática de leitura favorecendo o ensino e a aprendizagem na escola pública de ensino básico Maria Júlia Neves. A avaliação da intervenção baseou-se na análise dos resultados observados nas notas das disciplinas cursadas e também por meio dos relatos dos professores que evidenciaram melhorias na produção textual e habilidades leitoras dos estudantes.

A leitura é reconhecidamente relevante para o desenvolvimento cognitivo, ampliação da informação e difusão cultural. A contribuição social deste projeto evidenciou-se pela possibilidade de favorecer esse processo através do desenvolvimento participante e crítico dos

estudantes. Contribuições significativas foram promovidas através de pressupostos básicos do hábito de ler que visam em geral o enriquecimento do vocabulário lexical, estímulo da imaginação, flexibilidade diante de vivências conflitantes, estimular o intelecto e permitir articulação coerente dos mais diversos conteúdos culturais.

A prática desenvolvida nesta escola através deste projeto foi consolidada como um diferencial nesta instituição de ensino. Ao final das intervenções foram verificados os índices dos alunos que fizeram aquisições aos livros e foi promovida uma cerimônia de premiação daqueles que realizaram o maior número de leituras de obras disponibilizadas. Em consonância com o núcleo gestor da escola, professores e pais de alunos, as mediadoras apresentaram os resultados favoráveis obtidos, evidenciando a legitimidade da prática e sua contribuição social.

Referências

- Cadeira, P.T. (2003). O espaço físico da biblioteca. In: B. Campello. *A Biblioteca Escolar: tema para uma prática pedagógica*. (47-50). Autêntica.
- Colomer, T. (2007). Andar entre livros: a leitura literária na escola. Global
- Ferreiro, & Teberosky, A. (1999). Psicogênese da Língua Escrita. Artmed.
- Freire, P. (1989). A importância do ato de ler. Cortez
- Lima, D., Ferreira, L. (2010). Leitura e escrita na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores e escritores. *Revista Revela*. Periódicos de divulgação Científica da FALS. http://webcashe.googleusercontent.com/search?q=cache:1WYX2fh8YUcJ:www.fals.com.br/revela/revela026/REVELA%2520XVII/Artigo7_VII.pdf+&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d
- Mendes, E., Brunoni, D. (2015). Competências em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar. *Mackenzie*. 11(89). <https://doi.org/10.7476/9788582937242https://static.scielo.org/scielobooks/g2v7w/pdf/mendes-9788582937242.pdf>.
- Neitzel, A., Bridon, J., Weiss, C. (2016). Mediações em leitura: encontros na sala de aula. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 97(246), 305-322. https://www.scielo.br/scielo.php?S2176-66812016000200305&script=sci_abstract&lng=pt.

HOW COULD CHILDREN'S LITERATURE CONTRIBUTE TO EMPATHY, ETHNIC IDENTITY AND READING MOTIVATION DEVELOPMENT? A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY

Sofia J. Ferreira

Fundação Aga Khan Portugal
sofia.ferreira@akdn.org

Ana C. Silva

ISPA – Instituto Universitário
csilva@ispa.pt

Abstract

We aim to examine the impact of children's literature in empathy development, ethnic identity and reading motivation of elementary children. Research has widely proven that children's literature has a positive impact in the development of literacy skills and socio-emotional abilities such as empathy - the ability to understand others' emotions (Nikolajeva, 2013). There is also research on how storybooks can promote intercultural awareness and diversity appreciation (Harrington, 2016). Scarcer is the research on how children's books impact ethnic identity, a feature of a person's social identity with critical implications for intergroup relations (Pnevmatikos, Geka & Divane, 2010). Some studies found that the use of culturally responsive children's literature increases reading motivation (Sharma & Christ, 2017).

To further investigate these matters, 720 fourth-grade children and 60 school librarian teachers will participate in a quasi-experimental study, which will include a culturally responsive picture book reading program. Over the course of 5 weeks, children from Experimental Groups 1, 2, 3, 4 will participate in twice a week moment of reading-aloud and

discussion of the books read - for a total of 5 hours. We will vary teachers' access to training; access to books' exploration guides and the type of training and reading program delivery, in person versus online. 12 teachers and 240 children of the Comparison Group will also have the same amount of reading and discussion time but without access to training and with books chosen by them. Prior and after the program, children will complete questionnaires on empathy, ethnic identity and reading motivation while teachers will complete a questionnaire regarding diversity in school context. Taking into account the result of previous studies, by the end of the program children from the EGs are expected to score higher in empathy, place more importance and evaluate more positively their ethnic identity than children from the CG. Children from the EGs are also expected to reveal more reading motivation than children from the CG. Schools' librarian teachers' awareness and openness to diversity will also be measured. Teachers who enroll in the programme are expected to show higher rates of awareness and openness to diversity than teachers from the CG (Castro, 2010).

Keywords: children's literature; empathy; identity, reading motivation.

Introduction

A much-appreciated resource in classrooms, storybooks are more and more used to enhance elementary children literacy skills and reading motivation, with good results (Sulzby, 1985). Empirical studies have also been producing evidence that picture books have a positive impact on children's socio-emotional development (Kucirkova, 2019). As schools worldwide become increasingly diverse, research has been progressively focusing on how literature for children can be used in intercultural education to promote diversity awareness and pluralism (Dávila & Volz, 2018) seeing its importance acknowledged (cf. Global Pluralism Award, 2019). As Ghosn (2003, p1.) notes "classroom experience can have a profound effect on learners' views of themselves, their place in the world and their role as global citizens" and learning materials, such as literature, play an important role in moulding that experience. Also, teachers are certainly aware of the need to ensure that every child has the right to see him or herself worthily represented in storybooks (Nasatir & Horn, 2003). Indeed, schools are not only a decisive context for academic and socio-emotional development but also an extremely relevant and multidimensional acculturative context (Schachner, 2019). In addition,

research has demonstrated that empathy and trust, ethnic identity and stereotypes are formed very early in life (Nesdale, 1987) with a considerable amount of studies suggesting that addressing diversity through storybooks may reduce bias through increasing exposure to counter stereotypical examples (Gonzalez, Steele, & Baron, 2017). At the same time, the use of culturally responsive texts seems to anchor “students’ culturally relevant knowledge, such as their identities, experiences, and norms” (Gray, 2009, cit. by Sharma & Christ, 2017, p. 296; Thomas, 2019) in such a way that improves reading motivation and literacy outcomes.

There’s not much evidence though, on how addressing diversity through children’s literature, in addition to developing empathy, can influence a positive ethnic identity - intimately associated with self-concept and peer relations - and whether the two are related.

To further investigate these matters, 720 fourth-grade children and 60 school librarian teachers will participate in a quasi-experimental study, which will include a “Culturally Responsive Picture Book Reading Program”.

Over the course of 5 weeks, children from Experimental Groups (E.G) 1, 2, 3, 4 will participate in twice a week moment of reading-aloud and discussion of the books read - for a total of 5 hours. We will vary teachers’ access to training; access to books’ exploration guides and the type of training and reading program delivery, in person versus online. Teachers (n=12) and children (n=240) from the Comparison Group (CG) will also have the same amount of reading and discussion time but without access to training and with books randomly chosen by librarian teachers, from the school library.

Prior and after the program, children will complete questionnaires on empathy, ethnic identity and reading motivation while teachers will complete a questionnaire regarding diversity in school context.

Literature Review

Research has been increasingly focusing on how children’s literature contribute to children’s emotional development - revealing that children interpret and respond to the “emotional dimension” in textual and extra-textual aspects of picture books – nonetheless, more research is needed on how it can foster empathy in young readers (Nikolajeva, 2013).

Empathy emerges early in life as a specific capacity to understand how others feel, intrinsically linked to the development of the ‘Theory of mind’ - the gradually developing capacity to understand how others think (Nickerson, Butler, & Carlin, 2009; Zoll & Enz, 2010). According to Nickerson et al. (2009) empathy is what allows humans to cognitively participate in other people’s feelings or processes of their mind. In Nijhof & Willems (2015), empathy appears as “mentalizing” – the brain’s ability to understand the thoughts, emotions, and predict intents of others (p.2).

Picture books depicting “basic emotions” - joy, distress, fear and anger, - and also “social or higher cognitive emotions” – such as love, guilt, jealousy, shame and pride in complex narratives with several characters, give children the opportunity to take different perspectives and engage in more complex higher-order mind-reading such as “A thinks that B thinks that A thinks ...” (Nikolajeva, p.5, 2013).

Children who are read storybooks and engage in conversations about them, have their ability to empathize and/or their theory of mind improved (Cain, 2015) and could “generalize these conversations about storybook characters to conversations about actual people, therefore allowing themselves to develop stronger empathetic responses by putting themselves in the mindset of others” (p.5).

For Schatzki (cit. by Kögler & Stueber, 2018) three major intellectual operations are involved in this process: a) “reading” - when children read they integrate the thought of others in their own cognition and can experience their state of mind – this is empathy, b) “Inferring” – children become aware of facts about a person/character and draw conclusions based on these; c) “imagining” - children imagine how the other person sees his or her situation and will react.

Research has shown that empathy development through picture books is linked to pro-social behaviour: cooperation, sharing and other altruistic acts (Feshbach & Feshbach, 2009) and prejudice reduce. Without empathy we could not function effectively as intrinsically social beings. Due to its importance, empathy enhancement is central in anti-bullying strategy (Jolliffe & Farrington, 2006). For Learn & Cueto (2018) prejudice is also a result of a lack of empathy but little or almost none research has been done to see if children’s literature can foster empathy and at the same time reduce prejudice, discrimination and enhance positive ethnic identity.

According to Brown & Chu (2012), ethnic identity is a “complex and multidimensional component of the self-concept and includes di-

mensions of centrality (i.e., ethnicity is an important and central part of the self-concept) and regard (i.e., how the individual personally feels toward his or her ethnic group).” (p. 3).

A positive ethnic identity seems to promote school success (Coll & Marks, 2009) and make students more resilient when they face discrimination, especially amongst minority groups (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). Rivas-Drake et al. (2014) in a meta-analysis on ethnic-racial identity concluded that the more positively minority youth feel about their ethnicity or race, the fewer symptoms of depression and behaviour problems they would have.

Teachers’ beliefs towards diversity are related to elementary school children having more positive ethnic identities (Brown & Shu, 2012). According to (Pires, 2011) literary representations may have a deep influence on children’s identity construction and in their perceptions of diversity. Teachers giving children access to culturally authentic children’s books may help minority-group children to develop more positive feelings of self-worth and “improve the attitudes of cultural majority students toward the racial/ethnic minority groups portrayed in these books reducing prejudice (Bishop, 1997). Zhu (2011) mentions “intercultural empathy” as a prerequisite for effective cultural communication. Furthermore, being capable of imagining themselves as if they were the characters seems to enhance reading pleasure and motivation. Bishop (1990, cit by. Tschida, Ryan, & Ticknor, 2014) says that all readers must experience both “books that are mirrors for their own lives and books that are windows to the lives of others.” (p.29) and this is crucial to tackle the dangers of invisibility and the single story. If children systematically fail to see themselves represented in books, they may assume reading has nothing to do with them and, as research is clearly showing that elementary school has a strong impact in subsequent reading motivation and achievement, both affective and cognitive aspects of literacy development must be carefully considered (Clark & Rumbold, 2006)

Methodology

A quasi-experimental study will be carried out with fourth-grade children that will respond, before and after the intervention takes place, to questionnaires focusing on constructs that are relevant to our key hypotheses, namely: empathy; ethnic identity and reading motivation.

Prior and after the intervention, 60 school librarian teachers' and 60 4th-grade children classroom teachers' beliefs about diversity will also be measured since research establishes a relation between teachers' perspective of diversity as something valuable and empathy associated with lower intentions for social exclusion in the classroom (Grütter & Meyer, 2014).

Participants

Participants will be 720 fourth-grade classroom children, average age of 9 years old, attending public elementary schools from Lisbon and other territories with significant migrant communities, and 60 school librarian teachers from the same schools.

Demographics and other variables:

After informed consent, demographic information on age, gender, and country of birth will be collected.

Family literacy practices and habits will also be measured through an adaptation of the Family Literacy Practices Scale (Mata & Pacheco, 2009), and the Family Literacy Environment Scale – (Mata, 2002).

Procedure

The study will follow a quasi-experimental design based on a 'Culturally Responsive Children's Literature Program' implemented over 5 weeks, in twice a week reading-aloud moments, of approximately 15 minutes. For this purpose, a list of 20 books published in Portugal will be carefully prepared attending recent recommendations on children's literature for empathy development and intercultural awareness.

Reading-aloud moments will be followed by approx. 15-minute group discussions, also led by the school librarian teacher. EG1, EG2 and EG4 will lead group discussions supported in the exploration guides but not EG3. Training moments will be facilitated to EG1 (in person) and EG4 (virtually). The CG won't have access to the same list of books and respective exploration guides nor training moments.

A second part of the study will focus on school librarian teacher's beliefs about diversity. Classroom teachers (60) will respond to the same questionnaire as it could function as a control variable.

Participants will be divided into 4 experimental groups.

Experimental Group 1:

12 school librarian teachers will attend 3 hours per week presential group sessions, over 5 weeks (total amount of 15 hours).

In these sessions, schools' librarian teachers will: 1) choose two picture books from a shortlist of 20 previously selected titles, 2) participate in group discussions based on a proposal for exploring each book, previously outlined, with a focus on emotions, empathy, diversity, and pluralism, 3) prepare the reading-aloud moments and subsequent group discussions with children, planned for each week.

120 fourth-grade children will engage, during school hours, in 15 minutes reading-aloud presential moments followed by approx. 15 minute-discussions (led by the school librarian teacher and based on the book exploration guide), two times per week, over 5 weeks (total amount of approx. 5 hours).

Experimental Group 2:

EG2 will have the same number of participants and conditions as EG1 except for the training moments.

Experimental Group 3:

EG3 will have the same number of participants EG1 and EG2 and follow the same reading and discussion procedure, during the same amount of time, but without having training moments nor access to the exploration guides.

Experimental Group 4

EG4 will have the same number of participants as EG1, EG2 and EG3. It will follow the same procedure of reading and discussion moments supported in exploration guides, the same amount of time.

All training and program delivery will be online.

Control Condition

Comparison Group

12 librarian teachers will be asked to engage 240 fourth-grade children in 15 minutes reading-aloud moments of “randomly” chosen books followed by approx. 15 minutes free discussion (led by the school librarian teacher), two times per week, over 5 weeks (total amount of approx. 5 hours).

Hypothesis

Morgan (2009) implemented a reading-aloud program with culturally responsive children’s books which results revealed an enhancement of empathy, tolerance, and improved reading skills. Likewise, Riquelme & Montero (2013) implemented an early intervention program to encourage children’s emotional competence through adult-mediated reading of children’s literature. This quasi-experimental study, with 6-8-year-old children, revealed that the experimental group scored better than the comparison group in all dimensions. Also, Stuart & Volk (2002) implemented a reading program with 6/8-year-old child finding that literacy activities with high quality, culturally relevant children’s literature, increased children’s motivation to read as in Thomas (2019).

Yin (2016) has done a qualitative research on the potential of multicultural children’s literature in enhancing students’ cultural identity and found that to be successful this type of programs must rely on both the quality of multicultural book selection as well as the effectiveness of instructional approaches, underlining the necessity for teachers to examine and be aware of their own culture through reflexive practice.

A meta-analysis that used a longitudinal assessment of teachers’ cultural diversity beliefs (Civitillo, Juang, & Schachner, 2018) indicated a large variance amongst trainings with experiential learning shifting cultural diversity beliefs positively.

To address the lack of systematic teachers training in intercultural education, Cijes & Lopez (2006) proposed a training course to improve the attitudes of teachers towards intercultural education and

cultural diversity. The study carried out using a quasi-experimental methodology revealed that this type of training programme favours a positive predisposition in teachers towards the development of intercultural programmes in schools. In a study focused on an action research training process developed with multidisciplinary teachers. Studies like the one conducted by Iwai (2017) showed that pre-service teachers that engaged in a multicultural literature program increased their positive attitudes toward multicultural and diversity issues so, in this study, we expect to find significative differences between teachers from the EGs and CG regarding diversity beliefs.

Research findings as in Woodcock, Sisco and Eady (2015) reveal that e-learning synchronous technology is an effective learning tool in enhancing preservice teachers' e-learning competency in subject matter.

Based in these and other similar studies, we expect to find significative differences between EGs and CG children regarding empathy, ethnic identity and reading motivation. We also expect to find differences between teachers that enrol in the training moments and use diversity friendly books and respective exploration guides and those that won't. However, we expect to find no differences between teachers that will attend the training sessions online and those that will attend in person.

- H1: Children from the Experimental Groups 1,2, 3 and 4 will have more positive results in empathy ability, ethnic identity and reading motivation than children from the Comparison Group.
- H2: Children from the EG1, will have more positive results in empathy ability, ethnic identity and reading motivation than children from the EG2, EG3 and the CG.
- H3: Children from the EG2 will have more positive results in empathy ability, ethnic identity and reading motivation than children from the EG3.
- H4: There won't be significative differences in empathy ability, ethnic identity and reading motivation results between EG1 and EG4 children.
- H5: Teachers from the EG1, EG2, EG3 and EG4 will reveal more awareness, openness, and positive attitudes towards cultural diversity than teachers from the CG.
- H6: Teachers from the EG1, EG2 and EG4 will reveal more awareness, openness, and positive attitudes towards cultural diversity than teachers from the EG3.

- H7: Teachers from the EG1 and the EG4 won't reveal significant differences regarding their awareness, openness, and positive attitudes towards cultural diversity.

Instruments

- The portuguese version (Veiga & Santos, 2011) of the "Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children (QACEC) by Zoll and Enz (2010) will be used to assess children's empathy ability.
- To assess 'Ethnic Identity', we'll use the materials and procedures explained in Froehlich, Martiny and Deaux (2019) research with 9-year-old children: "A Longitudinal Investigation of Immigrant Children's Ethnic and National Identities".
- To assess 'Reading motivation', we'll use the: 1) "Questionnaire on Reading Habits (Mendes, 2011) and the "Reading Motivation Scale" by Guthrie, Coddington & Wigfield (2009) adapted to the Portuguese population by Rodrigues (2019).
- To assess "teachers' beliefs about cultural diversity" we'll use the "Inventory of Teachers' Beliefs about Cultural Diversity" by López and Pareja (2016).

Conclusion

Fourth-grade children already have a mastery of reading that allows them to read to learn and to think about themselves and the world they live in. In this learning process, children's literature occupies a privileged place in the set of texts that children have access to, not only for its literary role but also for its sociocultural and educational role (Morgado & Pires, 2010). This role will be even more important as societies become increasingly diverse, and schools, vibrantly reflecting this same diversity, place themselves as contexts in which it is crucial to create, from very early on, a climate of respect, recognition, and appreciation of the different cultural, ethnic, and religious identities in presence. But if storybooks have a particular importance for diversity acknowledgement and appreciation, it seems that the critical aspect has to do with the dialogue and critical thinking that emerges from reading these same books.

Hence the importance of training teachers as reading mediators, bearing in mind that it is with these same teachers that it is necessary to start a reflection on identity and alterity, diversity, interculturality and pluralism, uncovering stereotypes and prejudices and encouraging an attitude of active listening and respect for diverse speeches around these themes.

Thus, over the next three years, we will implement a Culturally Responsive Picture Book Reading Program near fourth-grade children, with an emphasis in librarian teachers training with a focus on these themes.

Considering the result of previous studies (Cress, 2000; Thomas, 2019), we hope that by the end of the program children from the EGs score higher in empathy, place more importance, and evaluate more positively their ethnic identity than children from the CG. Children from the EGs are also expected to reveal more reading motivation than children from the CG.

Also, teachers who enrol in the programme are expected to show higher rates of awareness and openness to diversity than teachers from the CG, as in the research done by Morton, Siera, Grant, & Giese, 2008. Similarly, Iwai (2013), found that teachers who weren't familiar with multicultural literature in the beginning of a literacy course, after being involved in the reading and group discussions of diversity friendly storybooks over a semester, developed awareness and interest in multicultural children's literature, identified it as crucial for intercultural education and demonstrated interest in exploring diversity through storybooks. These teachers also displayed more positive attitudes toward multicultural and diversity environments.

With this study we hope to collect evidence that reinforces the importance of children's literature in the development of children's empathy, motivation for reading and identity, especially if this literature is culturally responsive and read in a dialogical way by librarian teachers that feel comfortable to promote intercultural dialogue through storybooks.

References

- Bishop, R. S. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. In V. Harris (Ed.), *Using multiethnic literature in the K-8 classroom* (pp. 1-19). Norwood, MA: Christopher Gordon.

- Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Child development*, 83(5), 1477-1485.
- Cain, M. A. (2015). Children's Books for Building Character and Empathy. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68-94.
- Cijes, A. S., & Lopez, R. G. (1998). Teacher training with a view towards developing favorable attitudes regarding intercultural education and cultural diversity. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), 63-77.
- Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67-83.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.
- Coll, C. G., & Marks, A. K. (Eds.). (2009). *Immigrant stories: Ethnicity and academics in middle childhood*. Oxford University Press.
- Cress, S., & Holm, D. T. (2000). Developing empathy through children's literature. *Education*, 120, 593-596
- Dávila, D., & Volz, A. (2018). Make Friends: Promoting Pluralism via Picture books and Pre-Reading Strategies. *Journal of Children's Literature*, 44(1).
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-97) (MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008>
- Froehlich, L., Martiny, S. E., & Deaux, K. (2019). A longitudinal investigation of the ethnic and national identities of children with migration background in Germany. *Social Psychology* 51(2), 1-15.
- Ghosn, I. K. (2003). Socially responsible language teaching using literature. *Language Teacher-Kyoto-Jalt*, 27(3), 15-20.
- Gonzalez, A. M., Steele, J. R., & Baron, A. S. (2017). Reducing children's implicit racial bias through exposure to positive out-group exemplars. *Child Development*, 88(1), 123-130.
- Grütter, J. & Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: The moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology* 44(7), 481- 494.
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317-353.
- Iwai, Y. (2013). Multicultural children's literature and teacher candidates' awareness and attitudes toward cultural diversity. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 185-198.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 540-550.
- Kögler, H. H., & Stueber, K. R. (2018). Introduction: Empathy, simulation, and interpretation in the philosophy of social science. In *Empathy and Agency* (pp. 1-61). Routledge.

- Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 121.
- Learn, L., & Cueto, M. (2018). *The Effect of Fictional Literature on Empathy in Children*. Retrieved from <https://sciforum.net/paper/view/5115>
- López, M. C., & Hinojosa Pareja, E. F. (2016). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity. *International journal of inclusive education*, 20(5), 503-519.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar – caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho).
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Centro de Investigação em Educação-CIEEd, Universidade do Minho.
- Mendes, H. C. (2011). *Motivação para a leitura e compreensão leitora no ensino básico: contributos para a inovação educacional* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo).
- Morgan, H. (2009). Using read-alouds with culturally sensitive children's books: A strategy that can lead to tolerance and improved reading skills. *Reading Improvement*, 46(1), 3-9.
- Morton, J. K., Siera, M., Grant, K. L., & Giese, B. (2008). Confronting Dispositions toward Diversity through Children's Literature. *Southeastern Teacher Education Journal*, 1(1).
- Morgado, M., & Pires M. D. N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri
- Nasatir, D., & Horn, E. (2003). Addressing disability as a part of diversity through classroom children's literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10.
- Nesdale, A. R. (1987). *Ethnic stereotypes and children*. Clearing House on Migration Issues.
- Nickerson, R. S., Butler, S. F., & Carlin, M. (2009). Empathy and knowledge projection. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 43-56). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0005>
- Nijhof, A. D., & Willems, R. M. (2015). Simulating fiction: individual differences in literature comprehension revealed with fMRI. *PLoS One*, 10(2). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0116492>
- Nikolajeva, M. (2013). Picture books and emotional literacy. *The reading teacher*, 67(4), 249-254.
- Pires, M. D. N. (2011). Building Identity and Understanding Diversity -Children's Literature and Traditional Literature Potential in the School Curriculum. *US-China Education Review A 2* Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED528330>

- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226-239.
- Rivas-Drake, D., Seaton, E. K., Markstrom, C., Quintana, S., Syed, M., Lee, R. M., ... & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: Implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child development*, 85(1), 40-57.
- Rodrigues, A. F. V. (2019). *Hábitos e práticas leitoras das crianças do 3º ano: relação entre perfis motivacionais, hábitos, práticas e desempenho em leitura*. (Dissertação de Doutoramento. ISPA - IU Lisboa)
- Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism—Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17.
- Sharma, S. A., & Christ, T. (2017). Five steps toward successful culturally relevant text selection and integration. *The Reading Teacher*, 71(3), 295-307.
- Stuart, D., & Volk, D. (2002). Collaboration in a culturally responsive literacy pedagogy: Educating teachers and Latino children. *Reading*, 36(3), 127-134.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4) 458-481.
- Thomas, K. L. (2019). Building literacy environments to motivate African American boys to read. *The Reading Teacher*, 72(6), 761-765.
- Tschida, C. M., Ryan, C. L., & Ticknor, A. S. (2014). Building on windows and mirrors: Encouraging the disruption of "single stories" through children's literature. *Journal of Children's Literature*, 40(1), 28-39
- Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of adolescence*, 30(4), 549-567.
- Veiga, F. & Santos, E. (2011). Uma escala de avaliação da empatia: adaptação portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy. *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica*, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Universidade Lisboa, Portugal
- Woodcock, S., Sisco, A., & Eady, M. J. (2015). The learning experience: Training teachers using online synchronous environments. *Journal of Educational Research and Practice* (5), 1, 21–34
- Yin, W. (2016). *Embracing the Rainbow: Enhancing Cultural Identity with Multicultural Children's Literature in Canadian Classrooms*. (Master thesis, University of Toronto) Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/72305?mode=full>
- Zhu, H. (2011). From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy. *English Language Teaching*, 4(1), 116-119.
- Zoll, C., & Enz, S. (2010). *A questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children*. Retrieved from https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/218/1/Dokument_1.pdf

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



INTERAÇÕES ETNOMATEMÁTICAS A PROPÓSITO DA CESTARIA DA ILHA DO PRÍNCIPE

Joana Latas

Universidade de Coimbra, Instituto de Investigação Interdisciplinar
joana.latas@mat.uc.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5882-4107>

Jaime Carvalho e Silva

Universidade de Coimbra, CMUC, Departamento de Matemática
jaimecs@mat.uc.pt
<https://orcid.org/0000-0003-4467-7366>

Resumo

Este artigo centra-se no desenho de tarefas enquadradas no desenvolvimento de um trilha com o intuito de promover perspectivas múltiplas da etnomatemática no contexto da cestaria da ilha do Príncipe, um dos propósitos incluídos numa investigação mais abrangente no âmbito da educação científica. Metodologicamente o desenho de recursos assenta numa abordagem de *design research*, num processo interativo e iterativo, no qual os recursos são refinados do ponto de vista da sua validade, praticidade e efetividade com base na análise de especialistas de diferentes áreas do conhecimento e em diferentes fases do processo. Uma reflexão sobre os dados recolhidos sugere que as interações com especialistas da cultura, da academia, da educação, decisores políticos e potenciais utilizadores são cruciais para assegurar uma intervenção equilibrada do ponto de vista teórico e prático, ainda que fique também evidente a responsabilidade social que uma investigação desta natureza acarreta.

Palavras-chave: Contextos não formais de educação; Etnomatemática; Cestaria; Design research; Interações.

Introdução

A educação científica contempla o desenvolvimento de cidadãos globais para viver e intervir, de forma responsável, em sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas e formas de conhecimentos.

Proporcionar experiências desafiadoras é uma preocupação comum quando se pretende promover o envolvimento dos públicos com a ciência, em ações com propósitos educacionais e, particularmente, em contextos não formais. Essa tarefa exige um desafio extra se a ciência em causa for a matemática, por lhe estar associada uma conotação pouco apelativa, nomeadamente, associada ao elitismo na acessibilidade e à elevada complexidade enquanto campo de conhecimento. É na resposta a este desafio que existem cada vez mais iniciativas a nível internacional, entre as quais destaca-se o Dia Internacional da Matemática, proclamado pela UNESCO e sob a organização a União Internacional de Matemática, que se celebrou nos últimos dois anos sob os lemas de “matemática em toda a parte” e “matemática para um mundo melhor”. Ainda assim, uma perspetiva sociocultural da matemática permite ir além do conhecimento matemático académico ao estabelecer relações entre elementos desse conjunto com elementos culturais que permitam recriar e estabelecer novos significados e (re) interpretações de acordo com as vivências de cada um. O desenvolvimento de oportunidades que proporcionem aos públicos experiências culturais com incidência na matemática e integradas por diferentes níveis de interatividade, é preponderante para a forma como cada indivíduo “vê”, entende e comunica a matemática, a cultura e os seus respetivos papéis na sociedade.

A **E**xperiência educacional para a integração de perspetivas múltiplas da etno**M**atemática no contexto da **cE**staria da ilha do Príncipe – EMcEsta – enquadra-se no âmbito de uma investigação que se centra na exploração das potencialidades de um formato de educação científica num contexto não formal (trilho), como meio de promover interação entre os públicos e formas de conhecimento, resultantes de relações entre elementos matemáticos e outros elementos culturais. Um dos objetivos do estudo é desenhar recursos que se enquadrem no âmbito do desenvolvimento de um trilho que promova perspetivas múltiplas da etnomatemática no contexto da cestaria da ilha do Príncipe. Desta forma, pretende-se, igualmente que a EMcEsta possa, simultaneamente, ser um espaço de partilha, aberto à inclusão de outras leituras e perspetivas. Prevê-se a inte-

gração dos recursos EMcEsta no Espaço Ciência Sundy, na ilha do Príncipe, um local de educação não formal alinhado com o plano de desenvolvimento sustentável da referida ilha.

Fundamentação

Pilares teóricos

A aproximação entre cultura e educação científica tem sido experimentada assumindo, transversalmente, uma concepção de educação científica acessível a qualquer indivíduo (Aikenhead, 2009; UNESCO, 2005). Em particular, os contextos não formais de educação científica, mais ou menos explicitamente, desenvolvem conexões entre tópicos de ciência e elementos culturalmente contextualizados e, desta forma, podem contribuir para que cada indivíduo reconheça e valorize a(s) sua(s) cultura(s) e a dos outros (Falk & Dierking, 2013; Gondew & Longnecker, 2015; National Research Council, 2009).

Neste sentido, quando pensados para a diversidade de públicos (abrangentes em termos de idade, *backgrounds* e *foregrounds*), os ambientes não formais devem ser desenvolvidos baseados nas práticas culturais dos participantes, incluindo as experiências culturais comuns. As recomendações do desenho de atividades e programas de educação científica em contexto não formal sugerem: i) ambientes interativos e múltiplos em cenários e na forma de envolvimento por parte dos participantes, tendo em consideração interesses, experiências e conhecimentos prévios, ii) parceria com a comunidade e com consequências para as mesmas; iii) materiais e ferramentas educacionais produzidos em processos iterativos com especialistas de diferentes áreas das ciências, incluindo sociais e humanas, e, desejavelmente, elementos do público-alvo (National Research Council, 2009). Em particular, os trilhos matemáticos ou de ciência, são formatos que têm sido usados em ambientes não formais de aprendizagem associados a determinadas características: i) atividades no exterior, ii) trabalho colaborativo, iii) desenvolvimento de uma atitude positiva face à ciência, nomeadamente matemática, bem como de iv) “olhar” e usar a matemática em contexto real. Aqui os processos de modelação matemática, de formulação e resolução de problemas, além do estabelecimento de conexões ganham significado ao longo da resolução das tarefas. (Cahyono & Ludwig, 2019; Latas & Rodrigues, 2015;

Shoaf et al., 2004; Vale & Barbosa, 2020). No entanto, o desenho das tarefas matemáticas é considerado um aspeto particularmente frágil, quer do ponto de vista da construção de trilhos, nos quais se recorre, por vezes, a critérios de qualidade para a criação de tarefas, quer do ponto de vista da contextualização cultural das tarefas (Jablonski et al., 2020; Palhares, 2012; Shoaf et al., 2004; Vale & Barbosa, 2020).

Numa perspetiva etnomatemática, os conceitos de matemática e de cultura no sentido lato (uma vez que a matemática é parte integrante da cultura individual e de um grupo cultural ou comunidade) incentivam a pluralidade de olhares a partir do diálogo entre membros de sistemas de conhecimento dinâmicos, nomeadamente o matemático e cultural, e que estão em permanente contacto entre si e com outros que os complementam (Alangui, 2020; Barton, 2008; D'Ambrósio, 2016; Gerdes, 2007; Parra, 2018). A educação matemática enquadrada num contexto social amplo fortalece a coexistência de diferentes formas do conhecimento, considerando esses conhecimentos como canais de comunicação entre múltiplos contextos. Desta forma, por um lado apela-se a uma desmistificação da matemática pela sua proximidade a assuntos mundanos e, por outro, desmistificam-se as práticas culturais pela sua integração numa ação educativa socialmente abrangente (Parra, 2018).

Os conceitos de matemática e de cultura, nesta perspetiva etnomatemática, parecem compatíveis com uma visão de educação científica sensível a singularidades culturais e numa perspetiva de ciência como cultura. Nomeadamente, por partilharem pressupostos assentes na coexistência da diversidade cultural e do conhecimento, a etnomatemática pode surgir como uma ferramenta para conhecer e agir sobre a cultura numa vertente de educação científica. Além disso, as características associadas aos trilhos parecem adequadas à promoção de experiências que desafiem “olhares múltiplos” por parte dos seus participantes. Nestes últimos ambientes, a matemática, sensível à cultura e em prol da mesma, proporciona oportunidades que reforçam e/ou consolidam o que já se conhece no(s) sistema(s) em que cada indivíduo se sente mais confortável, mas também estabelecem-se ligações para o desconhecido nesse(s) e/ou em outro(s) sistema(s) de conhecimento, proporcionando experiências que resultem, desejavelmente, em aprendizagens. É na comunicação entre diferentes singularidades e práticas culturais, entre estas singularidades culturais e conceitos ou procedimentos matemáticos, bem como entre significados relacionados com matemática atribuídos pelos cidadãos e os seus estilos de vida em sociedade, que os

indivíduos interagem tendo por base perspetivas etnomatemáticas. É também no sentido de colocar diferentes sistemas de conhecimento em comunicação que, metodologicamente, essas interações são incentivadas, nomeadamente nos diálogos estabelecidos entre a investigadora e os especialistas. Este assunto será, porém, detalhado na secção relativa à metodologia.

EMcEsta como resposta ao contexto

A EMcEsta visa promover uma experiência educacional integradora de perspetivas múltiplas da etnomatemática no contexto da cestaria da ilha do Príncipe (figura 1), num ambiente não formal.



Figura 1 – Cesto da ilha do Príncipe com a estrutura em estrela evidenciada. © Joana Latas.

A ilha do Príncipe é a menor das duas ilhas que compõem o arquipélago de São Tomé e Príncipe, localizado no golfo da Guiné, na costa oeste de África. Esta ilha tem uma população residente extremamente jovem, cerca de 40% são crianças e jovens com idades entre os 5 e os 19 anos (INE, 2015). A oferta educativa comporta a educação não superior e caracteriza-se por uma escassa oferta de dinâmicas de educação não formal, em parte, associada a limitações dos espaços físicos das escolas (Borrvalho et al., 2019). Ainda assim, destacam-se duas ações incentivadas

e apoiadas pelo Governo Regional da ilha do Príncipe e participadas pela comunidade, em particular educativa, que contrariam esta tendência.

A primeira, os Trilhos da Ciência na ilha do Príncipe, iniciados em 2013, são caminhos que proporcionam o contacto com a Natureza com paragens, ou estações, dedicadas à exploração do meio envolvente, integrado no contexto histórico e cultural local e enquadrados numa perspetiva de promoção da educação científica (Latas & Rodrigues, 2015). A segunda, o Espaço Ciência Sundy (ECS), surge no âmbito das celebrações do centenário das observações do eclipse solar de 1919 que permitiram comprovar a Teoria da Relatividade Geral¹, como mote para assinalar no local a ligação histórica da ilha com a ciência. A aposta deste espaço de educação não formal pretende estimular o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com educação, comunicação de ciência e atividade turística responsável, enquadradas numa Reserva Mundial da Biosfera da UNESCO e alinhadas com o plano de desenvolvimento sustentável da Ilha do Príncipe, Príncipe 2030² (Latas et al., 2020). Entre os objetivos do ECS, está a integração dos Trilhos da Ciência já desenvolvidos.

A conjugação da realização destas duas ações na ilha do Príncipe foi determinante para a motivação e o desenvolvimento do conceito EMcEsta. Se por um lado a continuidade do formato de trilho integrado no ECS surge como uma forma de valorização, também acarreta a responsabilidade de melhorar aspetos já diagnosticados em Latas e Rodrigues (2015). Por outro lado, a ausência de referências para a criação de dinâmicas próprias de educação científica neste contexto foi motivadora para a construção de um trilho fundamentado na teoria, mas igualmente orientado para responder às expectativas de dinâmicas adequadas àquele local e naquele contexto. Desta forma, os recursos desenvolvidos no âmbito da EMcEsta são desenhados de forma a, com eventuais alterações, fazerem parte de ação do ECS.

¹ Informação sobre a motivação histórica e científica deste episódio, bem como as atividades e produtos destas celebrações que assumiram uma dimensão global podem ser consultada no site oficial do projeto em <https://esundy.org/>, onde é apresentado em particular o conceito de Espaço Ciência Sundy em <https://esundy.org/index.php/no-principe/espaco-ciencia-e-historia-sundy/>.

² Informação detalhada sobre o plano Príncipe 2030 pode ser consultada no site oficial <https://www.principe2030.com/>.

Design research como abordagem metodológica

A investigação em causa propõe-se contribuir para responder à seguinte questão: como desenhar um trilho numa perspetiva de educação científica em contexto não formal, alinhado com perspetivas múltiplas da etnomatemática no contexto da cestaria da ilha do Príncipe?

A forma como a questão está definida apela à orientação teórica, mas também, do ponto de vista prático, à intervenção no contexto. Isto faz com que o *design research* surja como uma abordagem metodológica possível e adequada ao pretendido. Além disso, há um foco para um estudo de desenvolvimento no sentido de serem elaboradas orientações para desenhos de trilhos orientados pela cultura, passíveis de serem consideradas para outros contextos, mas também investigar a validade da teoria globalmente desenvolvida enquadrada no referencial da etnomatemática, dos trilhos de matemática/ciência e da promoção de educação científica, no contexto da ilha do Príncipe.

Desta forma, o *design research* foi a abordagem utilizada para conduzir este estudo e criar a solução EMcEsta.

A condução do *design research*

A condução do *design research* adotado baseia-se no modelo geral apresentado por McKenney e Reeves (2019). A figura 2 representa a adaptação desse modelo ao presente estudo. Ainda que a representação gráfica seja simplista, nela destacam-se três processos-chave fortemente interrelacionados: análise e exploração; desenho e construção, avaliação e reflexão (representados, respetivamente nos quadrados) numa estrutura e flexível e iterativa (setas). A implementação e disseminação (trapézio) traduz a interação com a prática durante todo o processo e de forma crescente ao longo do tempo. O duplo sentido das setas reforça ainda a influência mútua entre os processos-chave e os produtos, nas ações que decorrem na prática. Nos retângulos estão representados os produtos esperados, quer do ponto de vista prático (EMcEsta), quer do ponto de vista da compreensão da teoria (artigos científicos e tese de doutoramento), o que evidencia o duplo foco na teoria e na prática.

Este processo torna também evidente características da investigação com abordagem de *design research*: teoricamente orientada, intervencionista, interativa, contextualizada, colaborativa e iterativa (Akker et al., 2006; McKenney & Reeves, 2019; Plomp, 2013).

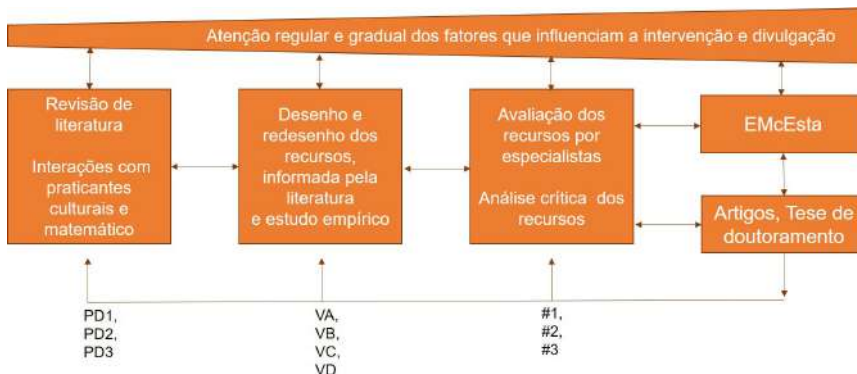


Figura 2 - Modelo de condução do design research ao presente estudo.
Adaptado de McKenney e Reeves (2019. p. 83).

O processo de análise e exploração está eminentemente associado à elaboração e refinamento dos princípios de *design* (PD) que sustenta a visão do estudo, fundamentada na literatura e no contacto com especialistas; o processo de desenho e reflexão está diretamente relacionado com o desenho e refinamento dos recursos nas suas diferentes versões (VA, ..., VD) e a avaliação e reflexão centra-se nas interações (#1, #2, #3) com os especialistas e análise crítica dos dados recolhidos.

Neste artigo iremos focar apenas as interações no processo de construção dos recursos EMcEsta.

Interações no processo de construção da EMcEsta

O processo do desenho dos recursos EMcEsta teve origem em interações entre a investigadora e um cesteiro da ilha do Príncipe e entre a investigadora e um matemático em Portugal das quais resultaram uma versão inicial dos recursos EMcEsta. Desta forma, os recursos incidem sobre aspetos específicos da cestaria identificada na ilha do Príncipe e refletem as perspetivas e a bagagem vivencial dos participantes deste processo iterativo. Nomeadamente, o ponto de vista do cesteiro relativamente aos procedimentos de confeção dos cestos, a visão de um matemático sobre a prática da cestaria e a investigadora que mediou e participou no processo, não isenta da visão definida nas linhas orientadoras deste estudo. Em particular, a revisão de literatura com base nos três pilares de atuação (referencial etnomatemático,

educação científica em contextos não formais e trilhos de ciência/ matemático) e a consulta a especialistas fez emergir conceitos-chave que permitiram estabelecer a visão de base para o desenho dos recursos, relacionando-os e sustentando a integração e redefinição das linhas orientadoras subjacentes ao desenho da EMcEsta.

Com a versão preliminar dos recursos EMcEsta desenvolvida - um documento contextualizador, quatro tarefas e quatro guiões do mediador - tiveram lugar três ciclos iterativos. Em cada um deles houve contacto com diferentes participantes, focando o processo interativo em diferentes fases do processo do *design research* e com propósitos distintos. Ao longo do contacto com duas dezenas de especialistas os recursos EMcEsta foram validados e refinados de acordo com três critérios de qualidade propostos em Nieveen e Folmer (2013): i) a validade, quer do conteúdo, quer da construção; ii) a praticidade, esperada e real, que considera se o conjunto de recursos é apelativo e utilizável em condições normais para o contexto que foi desenhado e a iii) efetividade esperada, que está relacionada com a consistência entre a experiência e os objetivos pretendidos.

Ao longo deste processo interativo e iterativo, a avaliação dos especialistas e análise crítica da informação, acompanhada de uma constante revisão de literatura, fundamentaram o redesenho dos recursos do qual resultou a versão final dos recursos EMcEsta.

Vejamos, em detalhe, em que consistiram as fases de interações em cada um dos ciclos.

O conceito EMcEsta - #1

O propósito da interação 1, #1, centrou-se na parte conceptual da EMcEsta, mais especificamente na validade da relevância do tema e conteúdo e na consistência interna da proposta, sendo abordadas algumas questões de praticidade esperada dos recursos. Para isso recorreu-se a um total de oito especialistas, entre a academia e o Espaço Ciência Sundy (ECS) para equilibrar as componentes teórica e prática. Foram selecionados seis especialistas da academia, três especialistas na etnomatemática com trabalho publicado na área da cestaria, um especialista em matemática, um especialista em educação não formal e um especialista em comunicação de ciência. A seleção destes especialistas atendeu à relevância da experiência educacional se centrar numa prática cultural com interpretações e

abordagens etnomatemáticas distintas – cestaria. Esta opção refletiu-se na superioridade numérica de académicos da etnomatemática, relativamente às outras áreas. Recorreu-se igualmente à opinião de dois especialistas do ECS que estiveram envolvidos no desenvolvimento do mesmo e, até certo ponto, da respetiva regulamentação da gestão e funcionamento. Uma vez que o ECS tem uma gestão público-privada a seleção destes especialistas contempla estas duas vertentes. Todos os participantes responderam a um questionário com questões fechadas, às quais foram acrescentados comentários, recolhidos por escrito ou em conversas informais, sobre os parâmetros em análise.

O contexto EMcEsta - #2

O foco do segundo ciclo de interações, #2, foi a praticidade dos recursos, isto é, a adequação esperada e real dos mesmos do ponto de vista da sua utilidade no contexto. Nesta fase foram entrevistados, individualmente, cinco especialistas com o propósito de averiguar, por um lado, se os recursos estariam adequados e apelativos ao contexto-alvo, e, por outro, a consistência entre a interpretação e operacionalização dos recursos e com os seus propósitos. A seleção dos especialistas teve em consideração: quatro professores de matemática, com experiência ou conhecimento profundo do sistema educativo na ilha do Príncipe, dois deles na vertente de utilizador da EMcEsta e os outros dois na vertente de mediadores da EMcEsta, bem como um especialista na área da educação não formal, com formação inicial em educação matemática. Além das características referidas a seleção dos quatro professores de matemática previu ainda, principenses e não-principenses, o conhecimento e/ou experiência com os Trilho de Ciência da ilha do Príncipe, professores com e sem formação específica para a docência de matemática e a sensibilidade para questões sociais e culturais referentes à ilha do Príncipe.

As primeiras reações à EMcEsta - #3

A efetividade esperada dos recursos EMcEsta junto de potenciais utilizadores foi o foco da terceira fase de interações, #3. Aqui também foi possível aferir alguns aspetos relativos à praticidade real a partir das reações dos participantes aos recursos EMcEsta. Participaram

na #3 sete indivíduos, seis dos quais auscultados em dois grupos focais como potenciais utilizadores da EMCEsta e um académico especialista em educação não formal e conhecimento nos Trilhos de Ciência da ilha do Príncipe foi entrevistado com o intuito de, já depois das primeiras reações de possíveis utilizadores, averiguar possíveis estratégias de aproximar a efetividade esperada do seu pressuposto inicial. A seleção dos potenciais utilizadores teve origem na análise de respostas a um inquérito por questionário administrado na ilha do Príncipe, de forma voluntária a não anónima. Os potenciais participantes foram selecionados partindo dos pressupostos de uma predisposição para aprender sobre cestaria e matemática e de disponibilidade para participação no estudo. Outros critérios como um espectro etário alargado, a representação de jovens em idade escolar, de principenses e não principenses e a igualdade de género foram tidos em consideração.

Reflexão sobre o processo de construção dos recursos EMCEsta

Interações com diferentes intervenientes

Ao longo dos três ciclos iterativos, participaram vinte especialistas com interações de diferentes naturezas com a investigadora. À exceção dos grupos focais, essas interações foram feitas entre cada participante e a investigadora, em alguns casos em momentos síncronos, em outros casos em momentos assíncronos. No caso dos grupos focais, os potenciais utilizadores interagiram entre si, além de interagirem com a investigadora.

As interações centraram-se respetivamente na validade, praticidade e efetividades dos recursos. Na primeira interação destacou-se a necessidade de melhorar e/ou prever a comunicação dos recursos EMCEsta. Num primeiro nível, a comunicação direta com os utilizadores tornando a linguagem clara, acessível e assertiva, de forma coerente com indicações igualmente claras e concretas para o mediador. A um segundo nível a comunicação do conceito EMCEsta e o envolvimento de potenciais *stakeholders* em prol da sustentabilidade da iniciativa, e também, a um terceiro nível, mas não menos importante, a comunicação com os potenciais utilizadores no sentido de prever estratégias e meios de divulgação.

O papel do mediador dos recursos em causa sobressaiu ao longo do segundo ciclo de interações. Na medida em que o contacto direto com cientistas na ilha do Príncipe é muito limitado, optou-se por apostar na presença de especialistas da comunidade local ou de outro mediador, que durante a implementação da EMcEsta adequem os diálogos aos diferentes públicos. Essa opção pareceu adequada aos participantes, ainda que o papel da formação destes mesmos mediadores tenha sido algo transversal às preocupações dos participantes, que aliás já tinha sido também diagnosticado na avaliação do Trilho de Ciência em Latas e Rodrigues (2015).

Os significados das experiências propostas na EMcEsta no contexto do Príncipe foi destacado pelos potenciais utilizadores, nomeadamente na discussão das funcionalidades dos cestos e na relevância da cestaria no contexto da ilha do Príncipe, bem como no questionamento sobre possibilidades de recriar uma prática cultural tendencialmente em desuso à luz dos estilos de vida atuais.

Na medida em que as interações são analisadas contraponto argumentos da academia, e por isso, tendencialmente teóricos e globais, com a argumentação fundamentada na utilidade dos mesmo em um determinado contexto, o papel da investigadora exige uma gestão de informação permanente, no sentido de assegurar um equilíbrio entre a teoria e a prática.

Integração de perspetivas múltiplas

As diferentes perspetivas sobre a matemática, a cestaria, a etnomatemática, a comunicação de ciência ou tarefas de educação científica em contexto não formal, quer do ponto de vista da academia, quer do ponto de vista local relevam a possibilidade de proporcionar múltiplos cenários com os quais os utilizadores da EMcEsta são confrontados (National Research Council, 2009). Aliás, despertar um maior número de indivíduos para uma perspetiva matemática socio-culturalmente abrangente, significa o *olhar matemático* dar lugar à diversidade de interpretações a partir de referenciais distintos sobre um mesmo fenómeno, abrindo a possibilidade para *olhares matemáticos*, com significados subjetivos, através do diálogo (Barton, 2008; D'Ambrósio, 2016; Gerdes, 2007).

Em termos de postura metodológica, as interações entre investigador e os especialistas promovem uma comunicação tendencialmente

horizontal, de partilha de saberes entre diferentes perspetivas que se podem complementar, no sentido de criar um todo consistente, maior do que a soma das partes. Também aqui o diálogo torna-se um meio privilegiado para a criação de representações e significados no espaço e no tempo em que as ideias são produzidas e utilizadas.

À impossibilidade de implementação da EMcEsta no âmbito deste estudo devido à restrição de mobilidade e de acesso ao terreno durante parte do período da pandemia do COVID-19, acresce a importância de um processo de construção participado e interativo, ainda que a distância, com especialistas da cultura, da academia, da educação, decisores políticos e potenciais utilizadores, no sentido de se aferir uma eficácia esperada tão próxima quanto possível dos seus pressupostos.

Considerações finais

O papel assumido pelas interações adequa-se a metodologias tendencialmente participativas e atribui aos participantes um papel ativo no processo de investigação, desvanecendo possíveis posturas excessivamente etnocêntricas por parte de quem investiga. Esta participação coloca outros desafios metodológicos, nomeadamente em termos de compatibilização de múltiplas perspetivas sobre um mesmo fenómeno. No entanto, o *design research* tem sido relevador de potencialidades relativamente a este propósito, destacando a possibilidade de proporcionar uma intervenção simultaneamente fundamentada pela teoria e socioculturalmente enquadrada, garantindo, em parte, a sua eficácia (McKenney & Reeves, 2019). Além disso, do ponto de vista da abordagem etnomatemática que se pressupõe neste estudo, as interações tomam um papel central como espaços de tradução intercultural, dos quais resultam aprendizagens mútuas, novas interpretações de conceitos ou mesmo a criação de outros (Alangui, 2020, Parra, 2018).

A investigação em causa e a construção da EMcEsta, além do retorno para a academia, prevê retorno para a ilha do Príncipe, quer ao nível da sociedade, quer dos cesteiros, mas também ao nível do Espaço Ciência Sundy. Assim, canalizar os resultados da investigação para o benefício do Espaço Ciência Sundy poderá significar, entre outros, orientar a ação educativa deste local para a investigação baseada na cultura e em colaborações com a comunidade e parceiros

institucionais. Ao nível dos cesteiros a valorização do conhecimento de cestaria em esferas de ação educativa, social e política poderá ser o impacte mais evidente. À escala da ilha do Príncipe as consequências estão ao nível da promoção da coexistência da diversidade de formas de conhecimento, incluindo as locais, bem como no estabelecimento de interações entre ciência e sociedade.

Quer pelas opções metodológicas, quer pela própria natureza da investigação, este estudo acarreta preocupações com o retorno para o local que se traduzem numa componente de responsabilidade social.

Agradecimento

Fundação para a Ciência e a Tecnologia pelo apoio financeiro através da bolsa de doutoramento SFRH/BD/149645/2019.

Referências

- Aikenhead, G. (2009). *Educação científica para todos*. Edições Pedagogo.
- Alangui, W. (2020). Beyond songs and dances: Ethnomathematics and the challenge of culture. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(3), 88-107. <https://doi.org/10.22267/relatem.20133.63>.
- Akker, J.; Gravemeijer, K.; McKenney, S.; & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. Em J. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 3 –7). Routledge.
- Barton, B. (2008). *The language of mathematics: Telling mathematical tales*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-72859-9>.
- Borralho, A.; Silvestre, M. J.; Barbosa, E. & Latas, J. (2019). *Plano de intervenção: melhorias das competências dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática*. IMVF/ Camões, IP.
- Cahyono, A. & Ludwig, M. (2019). Teaching and learning mathematics around the city supported by the use of digital technology. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(1), em 1654.
- D'Ambrósio, U. (2016). *Etnomatemática: elo entre a tradição e a modernidade* (5ª ed. - ePub). Autêntica.
- Falk, J. H. & Dierking, L. (2013). *The museum experience revisited*. Routledge.
- Gerdes, P. (2007). *Etnomatemática: reflexões sobre matemática e diversidade cultural*. Edições Húmus.
- Gondwe, M. & Longnecker, N. (2015). Objects as Stimuli for Exploring Young People's Views about Cultural and Scientific Knowledge. *Science, Technology & Human Values*. 40. 1-27.

- INE (2015). *Projeções Demográficas de S. Tomé e Príncipe no Horizonte 2035*. Instituto Nacional de Estatística da República Democrática de São Tomé e Príncipe.
- Jablonski, S.; Lázaro, C.; Ludwig, M.; & Recio T. (2020). MathCityMap - Paseos Matemáticos através de dispositivos móveis, *Revista Uno*, 87, 47-54.
- Latas, J.; Prazeres, M. J.; Doran, R. & Fernandes, J. (2020). Eddington at Sundry: from history to legacy. *Communicating Astronomy with the Public Journal*, 28, 29-32.
- Latas, J. & Rodrigues, A. (2015). Trilho da Ciência: um percurso de Educação Científica na ilha do Príncipe. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(2), 53-75.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>.
- National Research Council (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12190>.
- Nieveen, N.; & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. Em T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research Part A: an introduction* (pp. 152–169). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Palhares, P. (2012). Mathematics Education and Ethnomathematics. A Connection in Need of Reinforcement. *REDIMAT – Journal of Research in Mathematics Education*, 1(1), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4471/redimat.2012.04>.
- Parra, A. (2018). *Curupira's Walk: prowling ethnomathematics theory through decoloniality* [Tese de Doutorado, Aalborg Universitet]. Repositório de Aalborg Universitet. <https://vbn.aau.dk/en/publications/curupiras-walk-prowling-ethnomathematics-theory-through-decoloniality>
- Plomp, T. (2013). Educational design research: an introduction. Em T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research Part A: an introduction* (pp. 10–51). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Shoaf, M., Pollak, H. & Scheider, J. (2004). *Math trails*. COMAP.
- UNESCO (2005). *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação* (3ª ed.). UNESCO Brasil. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131550_por
- Vale, I. & Barbosa, A. (2020). Os trilhos matemáticos na formação inicial de professores. Em A. Silva & A. Vieira (Orgs.), *Prospecção de problemas e soluções nas ciências matemáticas 2* (pp. 87-98). Atena Editora.

RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E USO DA LINGUAGEM ALGÉBRICA COM COMPREENSÃO NO 8.º ANO

Kelly Aguiar

Universidade de Lisboa
kelly.n.aguiar@gmail.com

João Pedro da Ponte

Universidade de Lisboa
jpponte@ie.ulisboa.pt

Joana Mata-Pereira

Universidade de Lisboa
joanamatapereira@campus.ul.pt

Resumo

A capacidade de comunicar utilizando linguagem algébrica é fundamental na aprendizagem matemática e seu desenvolvimento deve basear-se na compreensão de princípios, estruturas e conceitos algébricos. O desenvolvimento desta capacidade, entretanto, é um desafio no âmbito da Álgebra escolar, particularmente no que se refere ao uso da linguagem algébrica como uma ferramenta para comunicar generalizações e formular argumentos matemáticos, sendo um meio tanto para expressar o raciocínio matemático dos alunos como para o apoiar. Esta investigação de doutoramento pretende responder às dificuldades dos alunos na aprendizagem da linguagem algébrica, frequentemente identificadas na literatura em Educação Matemática e também na minha experiência pessoal. Portanto, o objetivo da investigação é compreender de que modo alunos de 8.º ano desenvolvem o uso da linguagem algébrica com compreensão, a partir de uma experiência de ensino baseada na promoção do raciocínio matemático. O raciocínio matemático é

um elemento fundamental para compreender conceitos e utilizar procedimentos de forma flexível, pelo que é central na investigação. O quadro conceptual que fundamenta a investigação desenvolve-se em torno de dois grandes temas, a Álgebra e o raciocínio matemático. No primeiro tema consideram-se aspetos da aprendizagem da Álgebra, das dificuldades dos alunos, dos processos de significação e comunicação, e da aprendizagem com compreensão. No segundo tema refere-se as inferências dedutivas, indutivas e abdutivas, os processos de raciocínio, com destaque para as conjecturas, generalizações e justificações, a relação entre raciocínio e compreensão, e a promoção do raciocínio matemático.

A metodologia de investigação segue um paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa, utilizando Investigação Baseada em Design. São realizados dois ciclos de design, por meio de experiência de ensino em sala de aula, para analisar a aprendizagem algébrica dos alunos em um contexto particular de valorização de suas conjecturas, generalizações e justificações. A recolha de dados é feita por meio de observação em sala de aula, com notas de campo e gravações de momentos de discussão, recolha documental das respostas escritas dos alunos nas tarefas matemáticas, e entrevistas com alunos. Prevê-se que a investigação concorra para um aprofundamento teórico e empírico sobre a aprendizagem da linguagem algébrica dos alunos em articulação com a promoção do raciocínio matemático.

Palavras-chave: raciocínio matemático; linguagem algébrica; aprendizagem algébrica; compreensão.

Introdução

A Álgebra, um dos grandes ramos da Matemática, constitui uma importante parte do currículo de Matemática, tendo no ensino secundário ainda maior centralidade (e.g., ME 2007, 2018). O domínio da Álgebra no currículo escolar está relacionado com a sua importância em áreas mais avançadas da Matemática, com a sua utilidade em diversas esferas da vida e com o seu papel como ferramenta para a modelagem matemática, necessária em muitos campos tecnológicos e científicos (Graham, Cuoco & Zimmermann, 2009). De facto, a Álgebra tem um importante papel na sociedade atual, uma vez que a notação simbólica algébrica permite que ideias matemáticas complexas sejam expressas sucintamente e interpretadas eficazmente, sendo usada em diversos domínios científicos e profissionais (NCTM, 2000). Nesse cenário as competências algébricas destacam-se, pois, para ter sucesso em disciplinas de ciências, tecnologia e engenharia, um bom domínio

da Álgebra é indispensável (Pinkernell, Düsi & Vogel, 2017). Neste sentido, Ponte, Branco e Matos (2009) referem que o aluno que não tem capacidade de entender e usar a linguagem abstrata da Álgebra fica seriamente limitado nas suas opções escolares e profissionais.

De acordo com o NCTM (2000), o ensino da Álgebra deve habilitar todos os alunos para: compreender padrões, relações e funções; representar e analisar situações e estruturas matemáticas usando símbolos algébricos; usar modelos matemáticos para representar e compreender relações quantitativas; e analisar a variação em diversos contextos. Este documento indica que a consolidação das bases da Álgebra deve ocorrer no final do 8.º ano, onde o aluno deverá analisar e generalizar padrões usando diversas formas de representação e usar Álgebra simbólica tanto para representar situações quanto para resolver problemas, com compreensão conceptual de diferentes utilizações das variáveis e de formas equivalentes de expressões algébricas. Entretanto, a obtenção destas capacidades até ao final do 8.º ano constitui um objetivo ambicioso e um desafio para os professores, em particular no que se refere ao uso da linguagem algébrica pelos alunos.

A linguagem algébrica está estreitamente ligada à realização de generalizações (Kaput, Blanton & Moreno, 2008), pelo que a aprendizagem algébrica pode relacionar-se com processos de generalização, bem como com outros processos de raciocínio matemático. De acordo com o NCTM (2009), o raciocínio matemático é fundamental para que os alunos compreendam por que os procedimentos algébricos funcionam, como podem ser utilizados e como interpretar seus resultados, de modo a usarem a linguagem algébrica com um propósito e baseada em princípios matemáticos.

A partir da importância da generalização e do raciocínio matemático na Álgebra, é razoável questionar de que modo a formulação de generalizações e de outras conjecturas, bem como a realização de justificações, se relacionam com o uso da linguagem algébrica com compreensão pelos alunos, uma vez que estes são processos de raciocínio fundamentais onde a linguagem algébrica pode ser usada de forma natural e poderosa. Assim, o objetivo da investigação é compreender de que modo alunos de 8.º ano desenvolvem o uso da linguagem algébrica com compreensão, a partir de uma experiência de ensino baseada na promoção do raciocínio matemático.

A realização desta investigação, centrada na promoção do raciocínio matemático em sala de aula e no desenvolvimento de competências algébricas, pode ser um contributo face à necessidade de

investigações sobre o modo como os alunos compreendem e usam a linguagem algébrica (Weinberg, Dresen & Slater, 2016), e ainda à necessidade de estudos que visem o raciocínio matemático em diferentes tópicos matemáticos (Komatsu, 2010).

Contextualização teórica

A Álgebra e o raciocínio matemático são as duas temáticas centrais em que se baseia a fundamentação teórica desta investigação. Relativamente à Álgebra são considerados aspetos de sua aprendizagem, das dificuldades dos alunos neste domínio e do processo de simbolização. Na segunda temática, raciocínio matemático, apresenta-se os tipos de inferências e importantes processos que o constituem, sua relação com a compreensão, e dimensões a serem considerados para promovê-lo em sala de aula.

Álgebra

A visão de que a Álgebra consiste fundamentalmente no trabalho com símbolos e expressões é muito comum, sendo este ramo da Matemática geralmente associado à aplicação de regras de manipulação simbólica, como ocorre, por exemplo, na resolução de equações e simplificação de expressões. Este caráter estritamente procedimental com que a Álgebra é tradicionalmente apresentada na escola concorre para que este seja um tema pouco interessante para muitos alunos e para que haja considerável dificuldade associada à sua aprendizagem. A comunidade de investigação em educação matemática e diversos documentos de orientação curricular indicam que, mais do que numa prática de manipulação simbólica, o ensino da Álgebra deve basear-se na compreensão de conceitos algébricos, das estruturas e dos princípios que regem os procedimentos de trabalho com os símbolos (e.g., Kieran, 2007; NCTM, 2000; ME, 2007; Ponte, Branco & Matos, 2009; Radford, 2004; Sfard & Linchevski, 1994). As dificuldades dos alunos neste domínio são amplamente referidas (e.g., Cai & Knuth, 2011; Kieran, 2007; Ponte, Branco & Matos, 2009) e reiteram a necessidade de conexões entre conceitos e procedimentos algébricos na aprendizagem.

Os diversos obstáculos e dificuldades que emergem na aprendizagem da Álgebra têm diversas origens e podem estar relacionados, por exemplo,

com a generalização, com as concepções próprias da Aritmética e com a linguagem simbólica da Álgebra. De acordo com Filloy, Puig e Rojano (2008), a linguagem simbólica, e em particular a linguagem algébrica, é foco de investigações devido à sua natureza abstrata e às dificuldades associadas às competências sintáticas exigidas para o seu uso.

Neste sentido, o processo de simbolização tem importante papel na aprendizagem algébrica. Trata-se de um processo reflexivo e recursivo, no qual o aluno constrói um conjunto de conceitos, que converge para os símbolos convencionais durante a socialização destes conceitos (Kaput, Blanton & Moreno, 2008). O processo de simbolização deve ter início na produção de representações informais para descrever situações problemáticas, sejam elas de natureza matemática ou não, desenvolver-se por meio da análise, comunicação e reformulação destas representações, e continuar em direção aos símbolos convencionais (Kaput et al., 2008; Sfard & Linchevski, 1994). Idealmente este processo deve levar os alunos a compreender que o símbolo é uma entidade física separada do objeto que ele representa (Kaput et al., 2008; Sfard & Linchevski, 1994), uma vez que a distinção entre o símbolo e o seu referente evidencia uma “habilidade de ver ideias abstratas através dos símbolos” (Sfard & Linchevski, 1994).

É preciso considerar, portanto, que a compreensão da estrutura da linguagem algébrica e dos significados dos símbolos é um longo processo na trajetória dos alunos onde estes devem ter uma participação ativa (Radford, 2000). Para isso, o ensino da Álgebra deve permitir aos alunos pensar, abstrair, generalizar e planejar estratégias, procurando ver através dos símbolos (Arcavi, 2006). Segundo Arcavi (2006) os alunos devem ser levados a ver a linguagem algébrica como uma ferramenta para expressar e apoiar o seu raciocínio matemático. Nesta perspetiva, também Graham et al. (2009) referem que o ensino que enfatiza o raciocínio matemático do aluno pode transformar a Álgebra de um estudo focado na capacidade de memorizar e aplicar processos, em um estudo que exige pensamento criativo e original.

Raciocínio Matemático

A importância do raciocínio matemático é referida em diversos documentos curriculares (e.g., ME, 2007, 2018; NCTM, 2000, 2009) onde este é indicado como uma capacidade fundamental na aprendizagem matemática. Oliveira (2008), afirma que o termo raciocínio matemático

“designa um conjunto de processos mentais complexos através dos quais se obtêm novas proposições a partir de proposições conhecidas ou assumidas” (p. 3), ou seja, produz-se conhecimento novo a partir de conhecimento prévio. A realização de inferências está no cerne do que se entende por raciocínio matemático, sendo elas de natureza indutiva, abdutiva ou dedutiva, e envolve a realização de uma variedade de processos (Jeannotte & Kieran, 2017).

Conjeturar, generalizar e justificar destacam-se como processos essenciais do raciocínio matemático (Ponte, Quaresma & Mata-Pereira, 2020). As conjeturas e generalizações são fundamentais no pensamento matemático, pois como uma ciência que observa fenómenos e busca explicá-los, a Matemática envolve um processo de produção de uma conjetura, para objetos particulares ou para uma classe deles, e de argumentos plausíveis para apoiá-la (Lin, Yang, Lee, Tabach & Stylianides, 2012). Justificar assume também um papel-chave no desenvolvimento de ideias matemáticas (Brodie, 2010), sendo essencial para fundamentar conjeturas e generalizações. De acordo com Ellis (2007), o desenvolvimento de um pensamento matemático sofisticado depende de um profundo envolvimento com estes três processos de raciocínio fundamentais na atividade matemática. Por estas razões, as conjeturas, generalizações e justificações serão processos de raciocínio matemático em foco nesta investigação.

Raciocínio matemático e compreensão

O raciocínio matemático envolve criatividade, descoberta e comunicação, constituindo um elemento fundamental para a aprendizagem matemática na escola (Brodie, 2010). O raciocínio é uma capacidade necessária para compreender conceitos matemáticos, usar ideias e procedimentos matemáticos com flexibilidade, e construir conhecimento matemático, de modo que os alunos que aprendem Matemática com valorização do raciocínio matemático podem achar a Matemática mais significativa (Brodie, 2010). O raciocínio matemático constitui um veículo para a construção de sentido na atividade matemática (Brodie, 2010), e, assim, pode contribuir para que os alunos desenvolvam compreensão relacional da Matemática, tornando-se “agentes do seu próprio crescimento” (Skemp, 1976, p. 25).

De acordo com o NCTM (2009), raciocinar matematicamente e dar significado estão estreitamente ligados. Este documento apresenta a

expressão *sense making*, ou dar significado, como o desenvolvimento da compreensão de uma situação, contexto ou conceito conectando-a com conhecimento existente. Dar significado pode ser visto como um aspeto do raciocínio bem como o raciocínio pode ser visto como um aspeto do processo de dar significado, encontrando-se entrelaçados ao longo do processo contínuo entre as observações informais e as deduções formais (NCTM, 2009), como representa o modelo (figura 1). De acordo com o NCTM (2009), a ênfase no raciocínio e no processo de dar significado pode ajudar os alunos a organizar o seu conhecimento de forma a desenvolverem sentido de número, fluência algébrica e raciocínio geométrico.



Figura 1 - Relação entre raciocínio e dar significado (NCTM, 2009)

Assim, a promoção do raciocínio matemático é fundamental na educação matemática uma vez que traz um suporte central para que os alunos possam dar significado aos objetos e relações matemáticas e favorece a aprendizagem com compreensão dos diversos conteúdos matemáticos (NCTM, 2009). São necessárias mudanças nas práticas de ensino para oferecer aos alunos a oportunidade de aumentar suas habilidades de pensamento e raciocínio (Brodie, 2010).

A seguir apresentam-se alguns exemplos de ações que contribuem para a promoção do raciocínio matemático em sala de aula (Brodie, 2010; Lannin, Ellis & Elliot, 2011; Lin et al. 2012; Ponte et al. 2020):

- Os professores sejam preparados para o ensino do raciocínio.
- Dinâmica da aula que considere a natureza não linear do raciocínio matemático.
- Ambiente de sala de aula que incentive a comunicação.

- Valorizar contribuições incorretas ou parciais, promovendo discussões.
- Explorar desacordos entre os alunos.
- Selecionar tarefas de natureza diversa e com diferentes graus de desafio.
- Permitir uma variedade de estratégias de resolução.
- Criar oportunidades de investigar, analisar, explicar, conjecturar e justificar.
- Suscitar e desenvolver generalizações em sala de aula.

Desenvolver a capacidade de raciocínio matemático dos alunos em sala de aula constitui um desafio tanto para professores como para os próprios alunos. É possível, entretanto, promover o raciocínio matemático, em um ambiente que favorece a comunicação e evidencia seus processos. Como referem Ponte et al. (2020), a “valorização do raciocínio matemático na sala de aula pode ser feita naturalmente a partir do trabalho dos alunos” (p. 11).

Tendo em conta a problemática da aprendizagem da Álgebra, em particular da linguagem algébrica, aqui apresentada e as potencialidades da articulação do raciocínio matemático na aprendizagem matemática, esta investigação centra-se no desenvolvimento do uso da linguagem algébrica com compreensão, a partir de uma experiência de ensino baseada na promoção do raciocínio matemático.

Metodologia

O estudo seguirá uma abordagem qualitativa e interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994), uma vez que a sua finalidade é compreender o modo como alunos de 8.º ano desenvolvem o uso da linguagem algébrica com compreensão, a partir de uma experiência de ensino baseada na promoção do raciocínio matemático. Considerando este objetivo, a investigação baseada em design (IBD) (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Shauble, 2003; Cobb, Jackson, & Dunlap, 2016) apresenta-se como uma modalidade de investigação adequada para a realização do estudo, que será concretizado a partir de uma experiência de ensino. O fundamento para a opção por IBD, liga-se essencialmente com o interesse pelos processos de aprendizagem e pelos meios que a apoiam (Cobb et al, 2003).

A IBD será constituída por dois ciclos de design (Figura 2), sendo cada um deles composto por uma fase de preparação, uma fase de intervenção e uma fase de análise retrospectiva (Cobb et al., 2016). A situação de aprendizagem onde se realizará a investigação será criada na sala de aula de duas turmas de 8.º ano, uma em cada ciclo de design, no ensino dos tópicos algébricos: expressões algébricas, monómios e polinómios; equações incompletas de 2.º grau; e sistemas de equações. O professor participante irá colaborar ao longo dos dois ciclos de design e em cada ano letivo será escolhida uma, entre suas turmas, para realizar um ciclo de design. Na escolha do professor serão considerados tanto a experiência em discussões coletivas como o interesse em melhorar sua prática profissional.

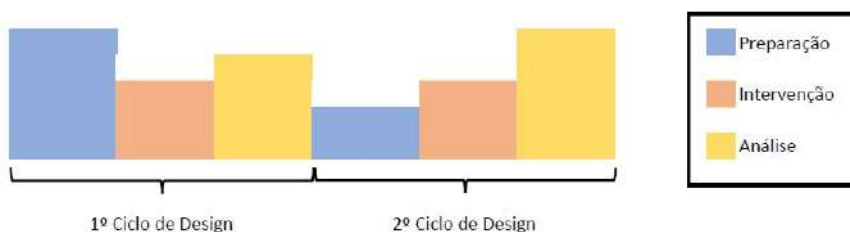


Figura 2 - Ciclos de Design e Fases

A experiência de ensino proposta neste estudo baseia-se na promoção do raciocínio matemático dos alunos e na abordagem exploratória de ensino, visando o desenvolvimento do uso da linguagem algébrica com compreensão pelos alunos. Para as aulas propõe-se uma organização em três fases (Ponte, 2005), procurando um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para comunicar as suas ideias, explorá-las e discuti-las com os colegas (Brodie, 2010; Oliveira, 2008; Ponte, 2005). Nesta perspetiva procurar-se-á explorar desacordos entre os alunos e valorizar contribuições incorretas ou parciais, tendo em conta a natureza não linear do raciocínio matemático (Davidson et al., 2019). As tarefas serão elaboradas considerando os princípios de design, de acordo com a sua evolução ao longo da revisão de literatura, tendo em vista usar uma diversidade de questões com diferentes graus de desafio, que permitam o uso de diferentes estratégias de resolução, suscitem a formulação de conjeturas e generalizações, e solicitem a justificação de respostas ou estratégias de resolução (Ponte et al., 2020). Serão privilegiados questionamentos e outras ações do professor a fim de promover a aprendizagem dos alunos relativamente

à formulação de conjecturas e generalizações, bem como suscitar nos alunos a necessidade e a prática da justificação, e considerar seu desenvolvimento em fazer e analisar justificações (Lannin et al., 2011; Lin et al., 2012; NCTM, 2000).

A recolha de dados será feita pela investigadora em sala de aula e em outros momentos de contacto direto com os participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Os dados serão recolhidos por meio de instrumentos característicos da investigação qualitativa, observação direta com recurso a gravação e diário de bordo, recolha documental das produções escritas dos alunos, e entrevistas com o professor e com alguns alunos. A análise de dados conta com uma fase preliminar, ao final de cada ciclo, e uma fase global, e focar-se-á nos aspetos que se relacionam com os processos de raciocínio matemático dos alunos, nomeadamente suas conjecturas, generalizações e justificações, e nos aspetos ligados ao uso da linguagem algébrica, particularmente o sentido que os alunos dão a símbolos e expressões algébricas, e a associação que fazem entre as linguagens algébrica e verbal.

Neste estudo, serão tidos em conta diversos aspetos de natureza ética e os procedimentos de autorização necessários para a realização da investigação. Os pedidos de autorização serão feitos aos encarregados de educação dando a conhecer, antes da sua adesão, os objetivos de estudo, bem como as suas implicações e condições. A participação na pesquisa é voluntária, sendo as condições acordadas inicialmente e mantidas até ao final da pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994). A identidade dos participantes será protegida e estes serão tratados respeitosamente, tendo os seus direitos respeitados e a sua dignidade garantida (AERA, 2011).

Conclusão

A utilidade da Álgebra em diversas esferas da vida e o seu papel como ferramenta necessária em muitas áreas científicas, tornam as competências algébricas fundamentais para que os alunos tenham acesso a um vasto leque de opções profissionais e possam ser cidadãos engajados num mundo cada vez mais complexo e tecnológico. Entretanto, as dificuldades dos alunos no uso da linguagem algébrica é uma marca na aprendizagem da Álgebra e superá-las constitui um grande desafio para alunos e professores.

Do mesmo modo, promover uma educação que valoriza o raciocínio matemático é essencial para que os alunos consigam dar

significado à Matemática, tornando-se capazes de analisar problemas da realidade e para fundamentar suas conclusões. No contexto escolar, abordar conteúdos e tarefas matemáticas a partir do raciocínio matemático permite que os alunos formem conexões entre o conhecimento novo e o existente, possibilitando uma aprendizagem com compreensão.

Portanto, reitera-se os possíveis contributos desta investigação para a problemática referida, uma vez que se centra no uso da linguagem algébrica com compreensão a partir de uma experiência de ensino baseada na promoção do raciocínio matemático. Prevê-se que a investigação concorra para um aprofundamento teórico e empírico sobre a aprendizagem da linguagem algébrica dos alunos em articulação com a promoção do raciocínio matemático.

Referências

- AERA (2011). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. doi:10.3102/0013189X11410403
- Arcavi, A. (2006). El desarrollo y el uso del sentido de los símbolos. In I. Vale, L. Fonseca, A. Barbosa, T. Pimentel, P. Canavarró, & L. Santos (Eds.), *Números e Álgebra na aprendizagem da Matemática e na formação de professores* (pp. 29-48). Lisboa: SEM-SPCE.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. Boston, MA: Springer. doi:10.1007/978-0-387-09742-8
- Cai, J., & Knuth, E. (2011). *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives*. Heidelberg: Springer.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Cobb, P., Jackson, K., & Dunlap, C. (2016). Design research: An analysis and critique. In L. D. English & D. Kirshner. Em D. Kirshner, & L. English (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education* (3 ed., pp. 481–503). New York, NY: Routledge.
- Davidson, A., Herbert, S., & Bragg, L. (2019). Supporting Elementary Teachers' Planning and Assessing of Mathematical Reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 1151–1171.
- Ellis, A. (2007). Connections between generalizing and justifying: Students' reasoning with linear relationships. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 194 - 229.
- Filloy, E., Puig, L., & Rojano, T. (2008). *Educational algebra: A theoretical and empirical approach*. New York, NY: Springer.

- Graham, K., Cuoco, A., & Zimmermann, G. (2009). *Focus in high school mathematics: Reasoning and sense making in Algebra*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 1–16.
- Kaput, J., Blanton, M., & Moreno, L. (2008). Algebra from a symbolization point of view. In J. Kaput, D. Carraher, & M. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (pp. 19-55). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Kieran, C. (2007). Learning and teaching algebra at the middle school through college levels. Em F. Lester (Ed.), *Second handbook of research in mathematics teaching and learning*. Charlotte, NC: National Council of Teachers of Mathematics.
- Komatsu, K. (2010). Counter-examples for refinement of conjectures and proofs in primary school mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, 29, 1-10.
- Lannin, J., Ellis, A., & Elliot, R. (2011). *Developing essential understanding of mathematics reasoning for teaching mathematics in prekindergarten-grade 8*. Reston, VA: NCTM.
- Lin, F.-L., Yang, K.-L., Lee, K.-H., Tabach, M., & Stylianides, G. (2012). Principles of task design for conjecturing and proving. Em G. Hanna, & M. de Villiers, *Proof and proving in Mathematics education: The 19th ICMI study* (pp. 305 - 323). Springer.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Matemática*. Lisboa: DGE.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NCTM (2009). *Focus in high school mathematics: Reasoning and sense making*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Oliveira, P. (2008). O raciocínio matemático à luz de uma epistemologia soft. *Educação e Matemática*, 100, 3-9.
- Pinkernell, G., Düsi, C., & Vogel, M. (2017). Aspects of proficiency in elementary algebra. *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education CERME10* (pp. 464-471). Dublin.
- Ponte, J. (2005). Gestão Curricular em Matemática. Em GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Branco, N., & Matos, A. (2009). *Álgebra no Ensino Básico*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Ponte, J., Quaresma, M., & Mata-Pereira, J. (2020). Como desenvolver o raciocínio matemático na sala de aula? *Educação e Matemática*, 156, 7-11.
- Radford, L. (2000). Signs and meanings in students' emergent algebraic thinking: A semiotic analysis. *Educational Studies in Mathematics*, 42, 237-268.

- Radford, L. (2004). Syntax and meaning. Em M. Høines, & A. Fuglestad (Ed.), *Proceedings of the 28 Conference of the internacional group for the psychology of mathematics education*. 1, pp. 161-166. Norway: Bergen University College.
- Sfard, A., & Linchevski, L. (1994). The gains and the pitfalls of reification: The case of algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 191-228.
- Skemp, R. (1976). Compreensão relacional e compreensão instrumental. *Educação e Matemática*, 24-28.
- Weinberg, A., Dresen, J., & Slater, T. (2016). Students' understanding of algebraic notation: A semiotic systems perspective. *Journal of Mathematical Behavior*, 43, 70-88.

O DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTO MATEMÁTICO E DIDÁTICO DE FUTUROS PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS ATRAVÉS DO ESTUDO DE AULA

Linda Cardoso

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
lindacardoso28@gmail.com

João Pedro da Ponte

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
jpponte@ie.ulisboa.pt

Marisa Quaresma

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
mq@campus.ul.pt

Resumo

Esta investigação tem como objetivo compreender de que modo o estudo de aula pode promover o desenvolvimento de conhecimento matemático e didático dos futuros professores dos primeiros anos em formação inicial e as suas perspetivas sobre a sua aprendizagem neste processo formativo. Segue uma abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo e os dados são recolhidos através dos processos de observação participante, entrevista semiestruturada e recolha documental. Envolvendo duas instituições de formação de professores, a presente investigação em desenvolvimento realiza quatro estudos de aula, no último ano da formação inicial de professores, em dois anos consecutivos, tendo como participantes em cada ciclo do estudo de aula futuros professores, professores do ensino superior e professores cooperantes.

Palavras-chave: Estudo de Aula; Formação Inicial; Conhecimento Didático; Conhecimento Matemático.

Introdução

Para um ensino de matemática de qualidade, os futuros professores necessitam de uma formação matemática e didática apropriadas (Ponte, 2014), de forma a “saberem sobre o tópico que ensinam, saberem como ensiná-lo e saberem como agir e comportar-se como professores” (Strutchens et al., 2016, p. 3). Para isso, surge a necessidade de procurar processos formativos que possuam potencialidades para promover o desenvolvimento de conhecimento matemático e didático dos futuros professores. Acrescendo a essa necessidade a procura por ultrapassar o distanciamento existente entre a teoria e a prática nos programas da formação inicial (Leavy & Hourigan, 2016; Ponte & Chapman, 2008), surge o interesse e pertinência de investigar as aprendizagens dos futuros professores através do estudo de aula.

O estudo de aula é um processo formativo com origem no Japão, adotado em diversos países e em atual expansão pelo Mundo (Stigler & Hiebert, 1999), que pode ajudar a ultrapassar alguns dos problemas da formação inicial de professores. Neste processo de desenvolvimento profissional, um grupo colaborativo, constituído por professores, realiza encontros regulares, durante um determinado período de tempo, planeando pormenorizadamente uma aula que é posteriormente implementada, testada e melhorada. Para isso, este processo segue um ciclo constituído por quatro fases, sendo cada uma delas crucial para o desenvolvimento da seguinte e tendo como foco ao longo de todas as fases a aprendizagem do aluno (Fujii, 2018).

Este processo, com a sua expansão pelo Mundo, levou a que fosse necessário fazer alterações aos diferentes contextos, incluindo adaptações quando usado na formação inicial de professores, procurando, no entanto, manter a sua abordagem e objetivo (Larsen et al., 2018). Investigações desenvolvidas a nível nacional e internacional mostram as potencialidades do estudo de aula no desenvolvimento de conhecimento quando usado na formação inicial (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira e Baptista, 2016; Hourigan & Leavy, 2019). Mais especificamente, este processo proporciona a possibilidade desenvolver o conhecimento didático e matemático conjuntamente e interagindo um com o outro, permitindo estabelecer conexões entre si (Murata, 2011).

Ao participarem no estudo de aula, os futuros professores contribuem como investigadores para a mudança que, ainda que seja lenta e pequena, a longo prazo pode ser significativa, permitindo um modelo de melhoria contínua, que incide na aprendizagem dos alunos, através

de um ensino num contexto real e colaborativo (Stigler & Hiebert, 1999). Apesar das investigações já desenvolvidas, é necessário realizar mais estudos que nos permitam compreender melhor as potencialidades do estudo de aula, não só a nível do desenvolvimento de conhecimento didático (Leavy & Hourigan, 2016), mas no desenvolvimento de conhecimento matemático, que não tem sido estudado em profundidade nas investigações sobre estudo de aula (Ponte, 2017) e também o seu uso no contexto português.

Esta investigação é um projeto individual, integrado num projeto coletivo sobre o estudo de aula na formação inicial de professores e tem como objetivo compreender de que modo o estudo de aula pode promover o desenvolvimento de conhecimento matemático e didático dos futuros professores dos primeiros anos em formação inicial e as suas perspetivas sobre a sua aprendizagem neste processo formativo. Para isso, proponho dar resposta às seguintes questões de investigação: (i) que conhecimento matemático os futuros professores desenvolvem durante o estudo de aula e de que forma ocorre esse desenvolvimento; (ii) que conhecimento didático os futuros professores desenvolvem durante o estudo de aula e de que forma ocorre esse desenvolvimento; (iii) na perspetiva dos participantes, quais as potencialidades e os constrangimentos do uso do estudo de aula na formação inicial de professores.

Enquadramento Teórico-Empírico

Na formação inicial de professores existe um papel importante em relação ao conhecimento da Matemática e ao conhecimento para ensinar Matemática ou conhecimento didático (Ponte & Chapman, 2008). O programa da formação inicial deve proporcionar experiências que permitam o desenvolvimento destes conhecimentos com compreensão, para que os futuros professores os possam possibilitar aos seus alunos. Para esse desenvolvimento do conhecimento, Ponte (2014) enuncia sete elementos-chave dos processos de formação de professores: colaboração, suporte na prática, foco na aprendizagem dos alunos, integração de conteúdo e pedagogia, investigação de cunho profissional, mudança na cultura profissional e tecnologias e uso de recursos.

Nas recomendações para a formação inicial de professores, Galvão, Ponte e Jonis (2018) evidenciam como elementos fundamentais a investigação, a reflexão, a formação prática e a supervisão. A

importância de fomentar, desde a formação inicial, uma postura de reflexão e investigação sobre a própria prática e sobre o papel do professor, tem sido um aspeto muito valorizado ao longo dos anos. De facto, através da adoção de uma postura investigativa, é possível avançar e evoluir, de forma a melhorar o ensino, possibilitando que os futuros professores se tornem não só professores, mas também investigadores (Ponte, 2014; Flores, 2010).

No entanto, a formação inicial de professores enfrenta alguns desafios da componente científica da formação dos futuros professores, como i) as experiências e conhecimentos prévios dos futuros professores, que devem ser considerados, principalmente relativamente aos seus conhecimentos matemáticos; ii) a imagem que os futuros professores possuem sobre o que é ser professor quando ingressam na formação inicial e de como pretendem ser como profissionais, sendo que devem ser fornecidas ferramentas aos futuros para que, ao longo da formação inicial, construam a sua identidade profissional; iii) passar para a prática o que sabem na teoria e o contacto com a prática profissional (Branco, 2013); iv) o distanciamento existente entre a teoria e a prática e entre as universidades e as escolas, que é apontado como uma crítica à formação inicial (Lampert & Ball, 1998; Ponte & Chapman, 2008, Cochran-Smith & Villegas, 2015).

Para além de um conhecimento aprofundado sobre o conteúdo, os futuros professores necessitam de muitos outros conhecimentos para a sua futura prática profissional (Ball, Thames & Phelps, 2008). Assim, é necessário que esses conhecimentos sejam desenvolvidos ao longo do programa da formação inicial, incluindo deixarem de existir as dificuldades que os futuros professores revelam a nível de conceitos e procedimentos matemáticos nos níveis de escolaridade que lecionam (Strutchens et al., 2016; Mewborn, 2001). Ponte (2014) indica que “o problema-chave da formação de professores de Matemática é a construção e regulação de dispositivos de formação que proporcionem um efetivo desenvolvimento dos professores envolvidos, tendo em conta os seus interesses e o seu ponto de partida, e os objetivos formativos definidos” (p. 354).

Alguns dos aspetos apontados como problemas à formação inicial podem ser ultrapassados com o estudo de aula. Neste processo, os futuros professores têm a possibilidade de refletir sobre práticas que já conhecem e adquirir conhecimento sobre outras práticas de ensino. Assim, o estudo de aula permite que os futuros professores experienciem uma metodologia de ensino que podem nunca ter vivenciado e possibilita que reflitam sobre as possibilidades de uma

abordagem de ensino exploratório em matemática (Leavy e Hourigan, 2016; Quaresma & Ponte, 2017).

O ciclo do estudo de aula (Figura 1) é constituído por quatro fases. Na primeira fase, define-se um objetivo, partindo da identificação de um problema na aprendizagem dos alunos que pretendem ultrapassar ou melhorar. Este objetivo pode ser relacionado a um conteúdo matemático específico ou a uma capacidade transversal, sendo que independentemente do objetivo, este deve sempre ter como ponto de partida e como foco a aprendizagem do aluno. Na segunda fase, que é a mais longa do processo, planeia-se pormenorizadamente uma aula que desenvolva o objetivo selecionado inicialmente. Este planeamento inicia-se com a pesquisa e estudo de materiais didáticos, seguindo-se a seleção e adaptação da(s) tarefa(s), antecipação de dificuldades e estratégias de resolução dos alunos, construção do plano de aula e preparação do processo de observação. Na terceira fase, implementa-se a aula, designada por aula de investigação. Nesta aula, o grupo seleciona um dos elementos para lecionar a aula, enquanto os restantes observam, procurando interferir o mínimo possível no desenvolvimento da aula e observando as aprendizagens dos alunos. De seguida acontece a reflexão pós-aula, em que o grupo se reúne para partilhar as suas observações e reflexões. Se o grupo considerar pertinente, pode ainda existir uma quinta fase do ciclo, em que a aula é melhorada e lecionada novamente, seguida de uma reflexão, podendo repetir este processo quantas vezes considerarem necessário.

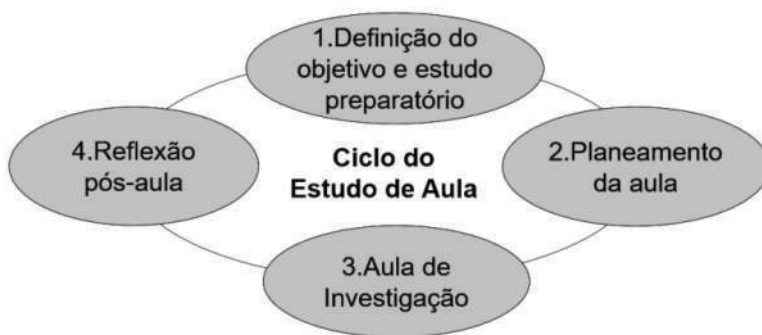


Figura 1 - Ciclo do Estudo de Aula, baseado em Murata (2011)

Nas fases de definição do objetivo e planeamento, os futuros professores discutem pormenorizadamente sobre as tarefas, a organização e condução da aula, resolvem as tarefas, antecipam dificuldades

e estratégias de resolução dos alunos, analisam materiais didáticos e preparam a observação da aprendizagem dos alunos. Ao incidirem sobre estes aspetos durante as sessões e ao partilharem e trocarem ideias com os seus pares e os professores orientadores, os futuros professores podem desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos sobre os aspetos referidos. Da discussão contextualizada sobre didática que decorre durante as sessões, os futuros professores podem ainda rever e desenvolver os seus conhecimentos matemáticos e sobre processos matemáticos (Hourigan & Leavy, 2019).

A aula de investigação é uma característica muito valorizada no estudo de aula, porque é usada como unidade de análise, permitindo que os futuros professores reflitam e explorem sobre o processo de ensino e aprendizagem numa turma real (Leavy & Hourigan, 2016). Através do planeamento, discussão e reflexão sobre uma aula que será lecionada numa turma, permite uma ligação entre a teoria e a prática, porque os futuros professores conseguem aplicar na prática o que estiveram a discutir na teoria, interligando diferentes componentes do ensino (Amador & Weiland, 2015).

Na fase de reflexão, em que os futuros professores analisam e refletem sobre as respostas dos alunos às tarefas que foram propostas durante a aula de investigação, têm a possibilidade de discutir e analisar o pensamento dos alunos. Através desta reflexão, surge a possibilidade de desenvolvimento do conhecimento didático, compreendendo os procedimentos usados pelos alunos, as estratégias de resolução e deteção dos erros (Llinares & Krainer, 2006). Nesta fase, o grupo reflete ainda sobre todo o desenvolvimento da aula, podendo desenvolver outros aspetos do conhecimento didático.

O uso do estudo de aula na formação inicial é mais comum nos últimos anos de formação, atendendo às características do programa. Ao realizar o estudo de aula nos últimos anos, para além dos futuros professores já terem desenvolvido competências que serão relevantes para o processo, possibilita ainda que lecionem a aula de investigação. No entanto, decidir o momento do programa para realizar o estudo de aula pode ser complexo na medida em que são necessárias adaptações tendo em conta o contexto, procurando uma harmonia com outras atividades desenvolvidas no programa da formação inicial (Hourigan & Leavy, 2019; Ponte, 2017). Para além disso, ainda relacionado com a escolha do momento para realizar o estudo de aula, se o processo ocorrer quando os futuros professores não estão na prática, em contacto com a turma, podem não ter conhecimento sobre

os alunos. Caso estejam em contacto com a turma, pode ainda surgir a dificuldade de não terem um conhecimento aprofundado sobre os alunos, dificultando alguns momentos das sessões (Hourigan & Leavy, 2019). Apesar de poderem surgir alguns constrangimentos e de serem necessárias adaptações ao contexto da formação inicial, o estudo de aula possibilita que os futuros professores melhorem, num contexto real, elementos relacionados ao seu conhecimento didático, ao seu conhecimento matemático e desenvolvam ferramentas que vão ser úteis futuramente para a sua prática de ensino (Larssen et al., 2018; Clivaz & Ni Shuilleabhain, 2019).

No ciclo do estudo de aula, ao longo das sessões, através das características deste processo, os futuros professores podem desenvolver os seus conhecimentos sobre os conteúdos, uma prática de reflexão crítica e compreensão do pensamento dos alunos (Hourigan & Leavy, 2016). Ao vivenciar uma abordagem exploratória, os futuros professores discutem, partilham, formulam conjeturas, testam e validam resultados, refletem e discutem sobre tópicos matemáticos e analisam o trabalho prático do professor, incluindo discussão e análise de planificação de uma aula, de tarefas e outros elementos que envolvem a sala de aula, desenvolvendo e experienciando estes aspetos que são importantes durante a formação inicial (Ponte & Chapman, 2008). Chassel & Melville (2009) mostraram através da sua investigação que o estudo de aula pode estimular o desenvolvimento de conhecimentos dos futuros professores sobre as necessidades dos alunos, sobre diferentes estratégias de ensino e sobre os benefícios do trabalho colaborativo. Ao participar num estudo de aula, os futuros professores desenvolvem os seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da aula, compreendem a importância do trabalho colaborativo e, através da experimentação, desenvolvem o seu próprio entendimento sobre a ligação do planeamento, do ensinar e aprender, tendo ainda os comentários dos orientadores que enriquecem a experiência.

Metodologia

Esta investigação segue uma abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo (Erickson, 1986), adotando o design de observação participante (Jorgensen, 1989). Procurando envolver no processo do estudo de aula futuros professores dos primeiros

anos que frequentam o último ano de cursos de mestrado distintos, o presente estudo desenvolve-se em duas instituições de formação de professores, designadas por ESE A e ESE B. Assim, na ESE A os futuros professores cursam o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto na ESE B frequentam o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciência Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, a investigação envolve participantes com perfis de formação distintos, mas que serão todos professores dos primeiros anos. Serão realizados quatro estudos de aula, dois em cada instituição, a realizar durante o segundo semestre do segundo ano do mestrado, tendo como participantes em cada ciclo: futuros professores, professor(es) do ensino superior, professor(es) cooperante(s) e a investigadora. A seleção dos participantes tem como critério a disponibilidade dos professores do ensino superior para participar na investigação e o interesse revelado pelo processo do estudo de aula, sendo que os restantes participantes são definidos e consultados a participar atendendo aos grupos de trabalho dos respetivos professores. Tanto na ESE A como na ESE B, o professor do ensino superior e a investigadora serão mantidos nos dois estudos de aula a desenvolver em cada instituição, sendo que os futuros professores serão distintos e os professores cooperantes podem ou não ser distintos, mediante as condições do contexto de estágio de cada ano letivo.

Estrutura dos Estudos de Aula

Os estudos de aula desenvolvidos na investigação seguem as quatro fases do estudo de aula: (i) definição do objetivo e estudo preparatório; (ii) planeamento da aula; (iii) aula de investigação; (iv) reflexão pós-aula (Murata, 2011). Na ESE A o estudo de aula realiza-se integrado na unidade curricular de Didática da Matemática no 1.º Ciclo e na ESE B surge no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II. A estrutura de cada ciclo de estudo de aula, apresentada na Tabela 1, é constituída por sete sessões, com a duração de aproximadamente noventa minutos, que decorrem ao longo de sete semanas, enquanto os futuros professores se encontram em intervenção nas escolas em que realizam o estágio.

Tabela 1 - Estrutura do Estudo de Aula

Fase do Estudo de Aula	Sessão	Objetivo da sessão
Definição do objetivo e estudo preparatório	1	Apresentar o estudo de aula e discutir o tópico a abordar
Planeamento da aula	2	Discutir as tarefas
	3	Antecipar as dificuldades dos alunos e as estratégias de resolução
	4	Planificar a aula de investigação
	5	Rever a planificação da aula e planear a observação
Aula de investigação	6	Aula de investigação
Reflexão pós-aula	7	Refletir sobre a aula de investigação e o trabalho desenvolvido

Recolha e Análise de Dados

Nesta investigação os dados são recolhidos por (i) observação participante, registando num diário de bordo as evidências e procedendo à gravação áudio das sessões (ou vídeo, no caso das sessões online); (ii) entrevistas semiestruturadas, realizadas aos futuros professores no início e no final do estudo de aula e aos restantes participantes no final do ciclo do estudo de aula; (iii) recolha documental, de todas as produções dos futuros professores ao longo das sessões e ainda do plano de aula elaborado e das reflexões finais realizadas no âmbito da unidade curricular em que se integra o estudo de aula (Bogdan & Biklen, 1994).

Após cada sessão do estudo de aula, atendendo às evidências registadas no diário de bordo resultantes da observação participante e às produções dos futuros professores, procuro compreender o desenvolvimento do conhecimento dos futuros professores e, quando necessário, reorganizar as sessões seguintes em conjunto com os professores do ensino superior, que dirigem as sessões. No fim do ciclo do estudo de aula, através da observação participante, da recolha documental e das entrevistas semiestruturadas procuro dar resposta às questões de investigação a que me proponho, para atingir o objetivo do estudo.

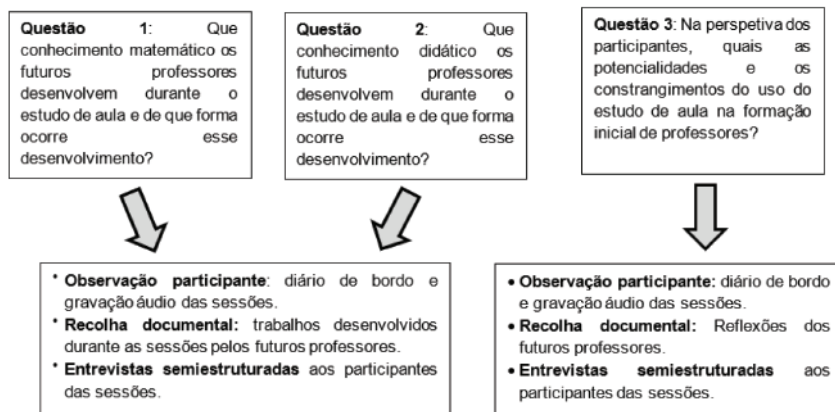


Figura 2 - Relação dos métodos de recolha de dados e as questões de investigação

Em relação ao conhecimento matemático, a análise incide nos aspetos desenvolvidos em relação a propriedades, conceitos, representações, procedimentos, estratégias de resolução e conexões entre conceitos. Quanto ao conhecimento didático, a análise tem como principais pontos de análise os aspetos desenvolvidos em relação à planificação da aula (objetivos, estrutura e condução da aula de investigação), design das tarefas, conhecimento de dificuldades e estratégias de resolução das tarefas dos alunos, comunicação nos momentos de discussão em grande grupo e observação da aprendizagem dos alunos. Relativamente às potencialidade e constrangimentos, a análise incide a nível da adaptação do estudo de aula à formação inicial de professores, no desenvolvimento de conhecimentos dos futuros professores, na aproximação da teoria e prática e da inserção do processo no programa da formação inicial.

A investigação cumpre questões éticas, garantindo o anonimato e confidencialidade dos participantes e das instituições do ensino superior envolvidas, orientando-se pelo código da AERA (2011) e pelos princípios protagonizados na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação da instituição de acolhimento do estudo.

Reflexão

A presente investigação encontra-se em fase de desenvolvimento, sendo que os estudos de aula já iniciaram nas duas instituições

envolvidas. Estando neste momento no primeiro ano de recolha de dados, ainda não se encontram evidências que possam ser disseminadas sobre o estudo em curso. No entanto, estão a ser desenvolvidos dois estudos de aula com adaptações distintas, atendendo ao contexto em que são realizados. Os estudos de aula que estão a ser desenvolvidos possuem potencialidades e desafios até ao momento, revelando-se como principal desafio as adaptações necessárias ao contexto de pandemia, mais especificamente a realização de sessões online e as restrições em sala de aula.

No próximo ano serão igualmente desenvolvidos dois estudos de aula, um em cada instituição, sendo que os aspetos analisados nos estudos de aula deste ano serão tidos em consideração, tanto as potencialidades como os desafios, procurando melhorar a realização dos estudos de aula.

Tendo por base estudos desenvolvidos em Portugal e a nível internacional, a investigação revela-se inovadora e pertinente, tendo por base um processo formativo realista e forte, que pode produzir conhecimento sobre a formação inicial de professores e pode ajudar os futuros professores a melhor aprender a ensinar Matemática.

Referências

- AERA (2011). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. Doi: 10.3102/0013189X11410403.
- Amador, J., & Weiland, I. (2015). What preservice teachers and knowledgeable others professionally notice during lesson study. *The Teacher Educator*, 50(2), 109–126. <https://doi.org/10.1080/08878730.2015.1009221>.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, N. C.V. (2013). *O desenvolvimento do pensamento algébrico na formação inicial de professores dos primeiros anos* (Universidade de Lisboa). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/8860>.
- Chassels, C., & Melville, W. (2009). Collaborative, reflective, and iterative Japanese lesson study in an initial teacher education program: Benefits and challenges. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 734–763.
- Clivaz S., & Ni Shuilleabhain, A. (2019) What knowledge do teachers use in lesson study? A focus on mathematical knowledge for teaching and levels of teacher activity. In R. Huang, A. Takahashi A., J. P. Ponte (Eds.)

- Theory and practice of lesson study in mathematics* (pp 419-440). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_20.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 1-16.
- Erickson, F. (1986) Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York, NY: MacMillan.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Fujii T. (2018) Lesson study and teaching mathematics through problem solving: The two wheels of a cart. In M. Quaresma, C. Winsløw, S. Clivaz, J. P. Ponte, A. Ní Shúilleabháin, & A. Takahashi (Eds) *Mathematics lesson study around the world* (pp. 1-21). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7_1.
- Galvão, C., Ponte, J. P., & Jonis, M. (2018). Os professores e a sua formação inicial. In C. Galvão & J. P. Ponte (Eds.), *Práticas de formação inicial de professores: participantes e dinâmicas*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Hourigan, M., & Leavy, A. (2019). Learning from teaching: pre-service primary teachers' perceived learning from engaging in formal lesson study. *Irish Educational Studies*, 38, 283-308. DOI: 10.1080/03323315.2019.1613252.
- Jorgensen, D. L. (1989) *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park: Sage.
- Lampert, M., & Ball, D. L. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics*. New York, NY and London: Teachers College Press.
- Larssen, D., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., Wood, P., Baldry, F., Jakobsen, A., Bugge, H., Næsheim-Bjørkvik, G., & Norton, J. (2018). A literature review of lesson study in initial teacher education: Perspectives about learning and observation. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 7(1), 8-22. doi.org/10.1108/IJLLS-06-2017-0030.
- Leavy, A., & Hourigan, M. (2016). Using lesson study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 57, 161-175. DOI: 10.1016/j.tate.2016.04.002.
- Llinares, S., & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. In A. Gutiérrez, P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 429-459). Rotterdam: Sense.
- Mewborn, D. (2001). Teachers content knowledge, teacher education, and their effects on the preparation of elementary teachers in the United States. *Mathematics Education Research Journal*, 3, 28-36.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. C. Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice*

- in mathematics education: Learning together* (pp. 1-12). New York, NY: Springer.
- Ponte, J. P. (2014). Formação do professor de Matemática: Perspetivas atuais. In J. P. Ponte (Ed.), *Práticas profissionais dos professores de Matemática* (pp. 343–360). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (2017). Lesson studies in initial mathematics teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(2), 169-181.
- Ponte, J. P., & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (2nd ed., pp. 225-263). New York, NY: Routledge.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2016). O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. *Bolema*, 30(56). <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a01>.
- Quaresma, M., & Ponte, J. P. (2017). Dinâmicas de aprendizagem de professores de Matemática no diagnóstico dos conhecimentos dos alunos num estudo de aula. *Quadrante*, 26(2), 43–68.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York, NY: Free Press.
- Strutchens, M. E., Huang, R., Losano, L., Potari, D., Ponte, J. P., Cyrino, M. C. de C. T., & Zbiek, R. M. (2016). *The mathematics education of prospective secondary teachers around the world*. Cham: Springer.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA MEDIADA POR TECNOLOGIA DIGITAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL, BRASIL, EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Luís Lapa

Universidade de Aveiro

Secretaria de Estado de Educação do DF, Brasil

luislapa@ua.pt

Isabel Cabrita

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
(CIDTFF)

Universidade de Aveiro

icabrita@ua.pt

Resumo

A pandemia COVID-19 levou ao encerramento de escolas em todo o mundo, deixando professores e alunos em casa numa dimensão nunca antes vista por qualquer motivo.

No Distrito Federal, capital do Brasil, não foi diferente. Em 12 de março de 2020, iniciou-se a suspensão das aulas em toda a sua rede educativa. Isto provocou o encerramento de 600 escolas públicas e cerca de 500.000 alunos sem atividades escolares presenciais. A Secretaria de Estado de Educação implementou, então, uma estrutura pedagógica mediada pela tecnologia como alternativa para o ensino e aprendizagem em linha com iniciativas adotadas na China e na Europa.

Neste contexto, nasceu o Programa “Escola em Casa DF”. Num esforço ambicioso que envolveu diversos actores – governo, professores, gestores, pessoal afeto ao apoio técnico e pedagógico, alunos e famílias – procurou-se uma solução possível dentro dos limites do que o isolamento físico e a utilização das tecnologias poderiam permitir.

Estudos que têm procurado medir os efeitos na aprendizagem resultantes da interrupção do funcionamento das escolas mostram que: há danos na aprendizagem da matemática, os danos são maiores para os alunos da educação básica e o impacto negativo é proporcional à vulnerabilidade económica dos alunos.

Neste artigo, serão apresentados os principais objetivos, opções metodológicas e ações a serem concretizadas numa investigação, atualmente em curso no âmbito de um projeto de doutoramento em multimédia em educação, na Universidade de Aveiro, orientada pela principal questão da investigação: “Quais são as condições para implementar o Programa “Escola Em Casa DF” e em que medida o apoio pedagógico remoto mediado por tecnologias digitais, num cenário pandemia de COVID-19, contribui para a aprendizagem da Matemática nas aulas do ensino fundamental – Anos Finais de escolas públicas do Distrito Federal, Brasil?”

Com base nos resultados da investigação, pretende-se apoiar e/ou qualificar o debate público, em particular no que diz respeito ao processo educativo da matemática e à utilização de recursos digitais em contextos excecionais.

Palavras-chave: Educação em matemática, ensino remoto, tecnologia educacional.

Introdução

COVID-19 é o acrónimo inglês de *Corona Virus Disease 2019* (Ren et al, 2020, p.1), doença infectocontagiosa de natureza respiratória inicialmente identificada na China e declarada uma emergência em saúde pública de importância internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30/01/2020 (Lana et al, 2020; Reis, 2020; Rothan & Birareddy, 2020; Schmidt et al, 2020; Schuchmann et al, 2020; SCTIE, 2020).

Para enfrentar os desafios impostos pela pandemia, os países implementaram, com maior ou menor êxito, medidas destinadas a criar um travão à sua transmissibilidade. Entre estas, está a decisão de encerrar, parcial ou totalmente, a oferta de aulas presenciais aos estudantes (Zhang et al, 2020).

O encerramento das escolas atendeu ao apelo de distanciamento físico, apesar de suas limitações práticas: “*An important limitation of social distancing measures is that their effect stops as soon as the intervention is relaxed*” (Cauchemez et al, 2014, p. 478).

Embora esta medida seja controversa, 98 % dos países optaram por esta resposta aos desafios impostos pela COVID-19 (SCTIE, 2020).

Para Esposito e Principi (2020), “... *school closure can be significantly effective for infection control only when the outbreaks are due to viruses with low transmissibility...does not seem valid for coronaviruses*” (p. 921).

No Brasil, o Distrito Federal (DF) apresenta um quadro único: foi a primeira unidade da federação a decidir suspender as aulas presenciais e, no caso das escolas públicas, não retomou este modo de ensino até à presente data (05/07/2021).

A pandemia da COVID-19, para muitos países, acabou por expor as fragilidades de seus sistemas educativos. De um dia para o outro, as escolas tiveram suas portas encerradas e para garantir acesso à educação, direito básico e fundamental para todo ser humano, nomeadamente em idade escolar, foi preciso pensar, organizar e executar um novo modelo. A velha e tradicional sala de aula não mais poderia ser utilizada.

No Distrito Federal, os alunos migraram para o ensino remoto emergencial apoiados pelo Programa “Escola Em Casa DF” e mediado, maioritariamente, por tecnologia digital. Estudar os impactos deste modelo de ensino para a aprendizagem da Matemática, em escolas de ensino fundamental, anos finais, no DF, Brasil, é o objeto de uma investigação ora em curso no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro.

Contextualização teórica

Mais de 190 países tiveram os seus sistemas educativos afetados pela pandemia da COVID-19 e, até julho de 2020, mais de 1,6 mil milhões de estudantes, 91,3% do total mundial de matrículas, foram afetados pelo encerramento de escolas (UNESCO, 2020).

Foi urgente encontrar alternativas e substituíram suas atividades presenciais por aulas à distância, maioritariamente, mediadas pelo uso de tecnologias digitais. No entanto, educadores, entusiastas do *e-learning* - modalidade de ensino e aprendizagem com metodologia, princípios e objetivos próprios consagrados - anteciparam-se para afirmar e reforçar a ideia de que tais iniciativas não se enquadram no que, em português, se convencionou chamar EaD - Educação à Distância.

Surgiu, então, a expressão Ensino Remoto de Emergência (ERE): “*a common alternative term used by online education researchers and professional practitioners to draw a clear contrast with what many of us know as high-quality online education*” (Hodges et al, 2020).

As escolas nunca experimentaram nada comparável ao que a COVID-19 está a exigir. *Prima facie*, de entre as diversas consequências do fecho de escolas, a literatura tem apontado para uma diminuição da proficiência dos alunos, com maior perda para a matemática, um maior impacto para os alunos do ensino básico e a potenciação do abandono escolar. Os estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis são aqueles que têm os seus percursos de aprendizagem comprometidos com maior intensidade, potenciando as desigualdades. Este cenário indica que “uma porcentagem menor das crianças de hoje – com idade entre 4 e 14 anos – completarão o ensino médio e alcançarão o ensino superior, e quando adultas, essas crianças terão menores níveis de bem-estar e menores rendimentos futuros” (Souza et al, 2021, p.20).

O DF foi a primeira unidade da federação brasileira a suspender as aulas presenciais. No DF, as aulas foram suspensas no dia 12 de março de 2020, quando se confirmou o 5º caso de COVID-19. Por decreto do governador, Decreto Nº 40.509/2020 de 11 de março, as aulas foram suspensas por 5 dias. Daquela data em diante, houve a publicação de diversos decretos provocando sucessivas prorrogações do estado excecional e consequente suspensão das atividades presenciais, o que vigora até à presente data.

Neste contexto, a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) implementou, nas escolas públicas, uma estrutura de ensino mediado por tecnologias atendendo a todos os níveis da educação básica, do pré-escolar ao ensino médio.

No dia 5 de abril de 2020, foi lançado um programa de teleaulas na programação educativa da TV Justiça, canal estatal de televisão, de forma a manter o engajamento, o vínculo e o interesse dos estudantes pela aprendizagem.

No dia 22 de abril do mesmo ano, começaram os trabalhos no ambiente Google Sala de Aula. Num primeiro momento, as aulas *on-line* atenderam estudantes do ensino médio e, posteriormente, foram estendidas aos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental. Professores e alunos foram convidados e estimulados a terem uma participação ativa na plataforma. As duas iniciativas fazem parte do Programa “Escola Em Casa DF” e pretendem minimizar os prejuízos nos processos de ensino e de aprendizagem durante a suspensão das aulas.

No dia 13 de maio de 2020, o Governo do Distrito Federal (GDF) divulgou uma primeira versão do Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais no DF, também conhecido como Plano de Volta às Aulas, onde se lê: “Neste

momento histórico, não é possível prescindir do apoio de recursos e de ferramentas da educação mediada por tecnologias e de outros recursos não presenciais, inclusive materiais impressos” (SEEDF, 2020, p. 02).

O Programa “Escola em Casa DF” foi instituído pela Portaria Nº 129/2020, de 29 de maio, com três planos como instrumentos norteadores: Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais no DF (Plano de Volta às Aulas) o Plano de Gestão de Pessoas, para os profissionais da educação em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal atuarem de forma remota e o Plano de Tecnologias da Informação e Comunicação, no contexto pedagógico remoto.

Para a SEEDF (2020), a “readequação da oferta educacional não é apenas (...) um imperativo jurídico e moral, é também uma oportunidade de pensarmos outras práticas pedagógicas em outros espaços, com o fim de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem em nossa rede” (p. 10).

O Programa “Escola em Casa DF” pretende contrariar o isolamento pedagógico de mais de 500 mil estudantes, o que potencia a necessidade de que as decisões sejam muito bem analisadas e adotadas com o máximo de ponderação, sob pena de o momento ora vivenciado ser fator de ampliação de injustiça social, nomeadamente materializada pelo abandono escolar de estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

Proposta de trabalho: ações e opções metodológicas

A problemática apresentada evidencia a necessidade de promover reflexões epistemológicas sobre as novas direções dos processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, surgiu a investigação que ora encontra-se em curso no âmbito de um projeto de doutoramento do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da universidade de Aveiro, com a seguinte questão de investigação: “Quais as condições de implementação do Programa “Escola Em Casa” e em que medida o apoio pedagógico remoto mediado por tecnologias digitais, em cenário de pandemia da COVID-19, contribui para o aprendizado da Matemática em turmas de ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal, Brasil ?”

Para se tentar dar resposta à questão de investigação, formularam-se os seguintes objetivos de investigação, no contexto da matemática

do ensino fundamental, em escolas públicas do Distrito Federal, e num cenário de exceção: 1) Analisar as políticas definidas pelos órgãos de gestão das escolas, designadamente, no que respeita às tecnologias digitais; 2) Identificar os recursos tecnológicos que estão à disposição de alunos e professores para as atividades nas escolas e fora delas; 3) Identificar os recursos tecnológicos e humanos que estão à disposição dos servidores da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) para a construção e manutenção do Programa “Escola Em Casa DF”; 4) Caracterizar as competências digitais dos professores e dos alunos; 5) Analisar as práticas de ensino não presencial mediadas por tecnologias digitais levadas a cabo nessa situação emergencial de isolamento social e 6) Avaliar as repercussões de tal ensino na aprendizagem da Matemática.

A investigação envolverá escolas públicas de ensino fundamental do DF, Brasil, no 2.º semestre do ano letivo de 2021, e terá como participantes professores de Matemática, alunos, gestores educativos nos três níveis – local, intermediário e central – chefes de secretaria de escolas e, nomeadamente, técnicos que participaram da implementação e manutenção do Programa “Escola em Casa DF”.

Serão selecionados Centros de Ensino Fundamental (CEF) em todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), de forma a respeitar a proporcionalidade no número de alunos.

Desta forma, procura-se conferir representatividade ao total de alunos de ensino fundamental da SEEDF. As escolas deverão ter estrutura que permita aos alunos o acesso a computadores para que possam responder aos questionários. Em cada escola, serão escolhidas 4 turmas, uma de cada ano do Ensino Fundamental Anos Finais, o que totalizará 140 turmas. Se considerarmos que cada turma tem, em média, 35 alunos, estamos a falar de uma amostra com aproximadamente 4900 alunos.

A investigação em curso exige compreender a ação dos participantes face à complexidade de situações reflexas ao distanciamento físico imposto por uma pandemia. Posto isto, esta pesquisa enquadra-se num paradigma essencialmente interpretativo uma vez que se buscará “explorar as interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos e não as variáveis (causas) que possam estar na base de seus comportamentos e atitudes (...)” (Amado, 2014, p. 49).

Buscar-se-á aproveitar as vantagens que as metodologias de enfoque qualitativo e quantitativo podem oferecer (Clark & Creswell, 2007), para a consecução dos objetivos definidos, o que está a

apontar para a metodologia de cariz misto, embora com forte pendor qualitativo (Amado, 2014).

Optou-se pelo design de estudo de caso, pois possibilita a investigação de um fenómeno contemporâneo partindo do seu contexto real e utilizando múltiplas fontes de evidências (Duarte, 2008; Ponte, 2006; Stake, 2012; Yin, 2003).

Conduzir-se-á uma extensa recolha documental que, associada aos dados obtidos por intermédio de inquéritos – por questionário e por entrevista – permitirão atingir os objetivos bem como responder à pergunta de investigação.

A recolha documental incluirá informação constante de sítios na Internet de órgãos oficiais responsáveis pela gestão da educação brasileira, em nível distrital e nacional. Quando for necessário, os órgãos serão contactados para apresentação de documentação complementar. A pesquisa documental justifica-se para a contextualização do cenário da COVID-19 no âmbito das políticas públicas educacionais do DF, permitindo estabelecer um historial da situação, nomeadamente em relação ao Programa “Escola Em Casa DF”, bem como para averiguar o aproveitamento escolar dos estudantes do ensino fundamental a matemática.

Os documentos, particularmente aqueles que reportem à criação e manutenção do Programa “Escola em Casa DF”, serão selecionados de entre os que constam de servidores da Subsecretaria de Ensino Básico (SUBEB) e de sítios oficiais da SEEDF. De entre os documentos, destacam-se as pautas dos professores participantes, relativas à avaliação dos alunos, de forma a permitir perceber o impacto do apoio remoto às atividades educativas nos resultados alcançados pelos alunos.

A construção dos questionários e guiões de entrevista contará com consulta a um comité de juízes, em duas etapas sucessivas: a) a primeira, com a participação de especialistas na elaboração de instrumentos de inquirição e b) a segunda, com a participação de Professores de Língua Portuguesa. Vencidas estas etapas, seguir-se-á o processo de pilotagem com intervenientes com perfil idêntico aos participantes desta investigação, na intenção de “[...] melhorar aspetos relacionados com a clareza das questões apresentadas” (Cherinda, 2012, p. 94).

Os questionários a serem aplicados nesta investigação privilegiarão questões fechadas, com poucos itens, e fazendo-se uso da escala Likert, notadamente pelos aspetos a seguir enunciados: a) é uma das mais utilizadas (Pasquali, 2013); e b) é adequado aos participantes da

investigação (Lapa, 2019). Note-se que o quantitativo de pontos da referida escala ser par ou ímpar é considerado por diversos autores como irrelevante (Curado et al, 2014; Pasquali, 2010). Tais condições intenciona que os participantes possam responder ao questionário *in totum* e com a necessária reflexão.

Os questionários, preferencialmente em formato eletrónico (FormsUA- LimeSurvey), terão 5 modelos diferentes, um para cada grupo de participantes, e visam caracterizar os participantes, perceber regras definidas relativas ao uso das tecnologias digitais antes, durante e pós-pandemia e que uso realmente fazem das mesmas, características do ensino e da aprendizagem mediados por tecnologia digital, a estrutura física fixa e móvel para aceder à internet, a competência digital de educadores e alunos. As entrevistas não serão realizadas aos estudantes e os professores e gestores que deverão ter atividade profissional nas mesmas escolas dos alunos respondentes dos questionários.

A recolha de dados será realizada segundo os preceitos da ética científica, nomeadamente em relação à privacidade dos participantes, tendo em atenção o Regulamento Geral de Proteção de Dados, as leis brasileiras pertinentes à matéria e já conta com a autorização da SEEDF por intermédio de portaria formalmente expedida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

O tratamento e análise dos dados deverão ser realizados com recurso a softwares específicos para o tema. O que se busca com a ferramenta informática é conferir rigor e sistematização na análise dos dados.

Os dados de natureza qualitativa serão submetidos à técnica de análise de conteúdo com base em categorias de análise (Amado, 2014; Bardin, 2009; Coutinho, 2015) que serão definidas com foco nas temáticas pertinentes à investigação proposta e segundo uma lógica mista. Portanto, algumas categorias serão definidas de forma apriorística (*a priori*) e outras de forma recursiva, com base na informação recolhida, principalmente, a partir das entrevistas que serão realizadas com os participantes da investigação.

As categorias pré-definidas incluem: a) vivências com tecnologia em sala de aula; b) olhares positivos ou negativos acerca do uso das tecnologias e c) a concretidade da aprendizagem por meio das tecnologias.

A categorização não-apriorística, a categorização emergirá do contexto das respostas dos sujeitos respondentes, compondo e complementando os olhares sobre o foco da presente investigação.

A análise dos dados de natureza quantitativa iniciar-se-á com a estatística descritiva univariada das variáveis pesquisadas e avançará para a estatística inferencial, respeitando-se as condições de aplicabilidade dos testes a usar (Field, 2009; Hair *et al*, 2009; Marôco, 2007; Neiva *et al*, 2007).

Conclusões

A verdadeira extensão dos efeitos da pandemia COVID-19 nas aprendizagens só começará a ser conhecida após o seu controle, o que parece ainda demandar algum tempo.

O momento pelo qual estamos a passar é histórico. Pese todas as dificuldades e tristezas, surge uma oportunidade única para um início acerca da adequada utilização das tecnologias digitais em escolas públicas do DF, Brasil.

É legítimo admitir que, no meio de tanto sofrimento provocado pela pandemia associada à COVID-19, surja uma esperança de que o Brasil possa, finalmente, tornar realidade o uso de tecnologia digital como uma ferramenta metodologicamente adequada para as práticas de ensino e de aprendizagem, dentro ou fora de nossas salas de aula – “Quiçá, as vivências com o ensino remoto possam dar um impulso para se pensar essa prática mediada pelas Tecnologias Digitais, mas também possibilidades para além delas” (Oliveira *et al*, 2020, p. 25).

Resta a expectativa de que todas estas vivências proporcionadas pelo ensino remoto “podem ser sementes para a transformação digital e cultural tão necessária no ensino” (Isotani, 2020). Ao não aproveitar esta oportunidade, corre-se o risco de retorno ao *status quo ante* com o retorno a modelos eminentemente tradicionais

Este esforço gigantesco que está a envolver professores, alunos, famílias e outros autores, materializados, por exemplo, em centenas de horas de atividades de formação e aquisição de equipamentos não pode ser ignorado.

A presente investigação em curso guarda destacada relevância, porque além de procurar compreender o impacto de um fenómeno contemporâneo que será lembrado pela história, pode fazer com que os seus resultados sejam utilizados para fomentar um debate qualificado que sustente políticas públicas que possam contribuir para uma educação em matemática de qualidade.

Com os resultados da investigação ora proposta, temos a ousadia de poder subsidiar e/ou qualificar o debate público acerca de um pequeno recorte da educação do DF, Brasil, nomeadamente, em relação à matemática e o uso de recursos digitais.

Referências

- Amado, J. (Coord) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-0879-2.
- Azevedo, J.P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S.A., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. World Bank. Disponível em <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945>.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (Trad. L. Antero Reto & A. Pinheiro). Edições 70. (Título original publicado em 1977).
- Bettinger, E., Fairlie, R.W., Kapuza, A., Kardanova, E., Loyalka, P., & Zakharov, A. (2020). *Does edtech substitute for traditional learning? Experimental estimates of the educational production function*. National Bureau of Economic Research. Disponível em <https://publications.hse.ru/en/preprints/357673279>.
- Cauchemez, S., Van Kerkhove, M. D., Archer, B. N., Cetron, M., Cowling, B. J., Grove, P., Hunt, D., Kojouharova, M., Kon, P., et al. (2014). *School closures during the 2009 influenza pandemic: national and local experiences*. BMC infectious diseases, 14, 207. doi:org/10.1186/1471-2334-14-207.
- Cherinda, N. A. I. E. P. (2012). O ensino e aprendizagem online da estatística descritiva (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/9953>.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2007). *The mixed methods reader*. Sage.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª Ed.). Almedina.
- Curado, M. A. S., Teles, J., & Marôco, J. (2014). Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. *Revista Escola Superior Enfermagem da USP*, 48(01), 149-156. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361033335019>.
- Decreto n.º 40.509/2020 do Governo do Distrito Federal (Brasil). (2020). Diário Oficial do Distrito Federal n.º 25, Seção I, Edição Extra. Disponível em https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2020/03_Mar%C3%A7o/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA&arquivo=DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, (11), 113-332. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>.

- Esposito, S., & Principi, N. (2020). *School closure during the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Pandemia: An Effective Intervention at Global Level?* *JAMA Pediatr.*, 174 (10), 921–922. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.1892.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS* (2.^a Ed., Trad. Lorí Viali). Artmed. (Título original publicado em 2005).
- Franco, Y.S., Paulino, F.O., Marra, M.S., Coelho, J.F.G., Molina, F., Cavalcanti, L., Santos, M., Fontenele, L., Bezerra, P., Silva, A.C., & de Deus, B.S. (2020). Comunicação escolar em tempos de pandemia. *Revista Com Censo*, 7(4), 49-59. Disponível em <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/926>.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6^a. Ed, Trad. A. Schlup Sant'Anna). Bookman. (Título original publicado em 2006).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, Março 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review*. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Thili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., Zhang, M., Gao, B., Lu, H., Chang, T.W., Cheng, Q., Yin, X., & Cheng, W. (2020). Manual de facilitação de aprendizagem flexível durante a interrupção do ensino regular: a experiência chinesa na manutenção da aprendizagem durante o surto de COVID-19. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Disponível em http://sli.bnu.edu.cn/uploads/soft/200421/2_2115228391.pdf.
- Isotani, S. (2020). Uso de TIC's nas escolas de educação básica [webinar]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f1qRWNRAH7k&feature=youtu.be>.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). *Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement*. doi:10.3102/0013189X20965918.
- Lana, R.M., Coelho, F.C., Gomes, F.C., Cruz, O.G., Bastos, L.S., Vilela, D.A.M., & Codeço, C.T. (2020). Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(3), 1-5. doi:10.1590/0102-311x00019620.
- Lapa, L. G. (2019). Mapeamento de valores e compreensão do jeito brasileiro em estudantes de ensino fundamental do Distrito Federal. (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília). Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35768>.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística – com utilização do SPSS* (3.^a Ed). Sílabo.
- Neiva, E. R.; Abbad, G.; & Trócoli, B. T. (2007). Roteiro para análise fatorial de dados. Disponível em https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/107810/mod_folder/content/0/An%C3%A1lise%20Fatorial/roteiro_analise_fatorial_Reformulado.doc?forcedownload=1.
- Oliveira, S. da S., Silva, O. S. F., & Silva, M. J. de O. (2020). Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Revista Ifes Ciência*, 10(1), 25–40. doi:10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40.

- Pasquali, L. (2013). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação* (5ª Ed.). Vozes.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de Caso em Educação Matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Portaria n.º 129/2020 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Brasil). (2020). Diário Oficial do Distrito Federal n.º 87, Seção I, Edição Extra. Disponível em https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2020|06_Junho|DODF%20087%2001-06-2020%20EDICAO%20EXTRA|&arquivo=DODF%20087%2001-06-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf.
- Reis, D.S. (2020). Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. *Olhar De Professor*, 23, 1-5. doi:10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15592.209209226414.0605.
- Ren, L., Yao, D., Cui, Z., Chen, S., & Yan, H. (2020). *Corona Virus Disease 2019 patients with different disease severity or age range: A single-center study of clinical features and prognosis*. *Medicine*, 99(49), e22899. doi:10.1097/MD.00000000000022899.
- Rothan, H. A., & Byrareddy, S. N. (2020). *The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak*. *Journal of autoimmunity*, 109, 102433. doi: 10.1016/j.jaut.2020.102433.
- Santos, C. S. (2020). Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões. *Gestão & Tecnologia*, 1(30), 44-47. Disponível em <http://faculadadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52>.
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva, S. L., & Demenech, L. M. (2020). Impactos na saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). *SciELO Preprints*, 1(1), 1–26. doi:10.1590/SCIELOPREPRINTS.58.
- Schuchmann, A. Z.; Schnorrenberger, B. L.; Chiquetti, M. E.; Gaiki, R.S.; Raimann, B. W.; & Maeyama, M. A. (2020). Isolamento social vertical X Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia por COVID-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(2), 3556–3576. doi:10.34119/bjhrv3n2-185.
- SCTIE. (2020). Coronavírus COVID-19. Diretrizes para diagnóstico e tratamento da COVID-19. Disponível em <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/May/08/Diretriz-Covid19-v4-07-05.20h05m.pdf>.
- SEEDF. (2020). Gestão estratégica para a realização das atividades pedagógicas não presenciais no Distrito Federal. Disponível em http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/gestao_estrategica_realizacao_atividades_pedagogicas_nao_presenciais.pdf.
- Souza, A.P.; Soares, C.; Santos, G.M.; Ramos, L.M.; Lima, L & Ferreira, P.D.D. (2021). Pandemia de covid-19: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais? Disponível em <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/sintese-de-evidencias-clear-lemann-2.pdf>.
- Stake, R.E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3.ª Ed, Trad. A. Maria Chaves). Fundação Calouste Gulbenkian. (Título original publicado em 1995).

- UNESCO. (2020, March 10). *Adverse consequences of school closures*. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures/consequences>.
- Yin, R. (2003). *Estudos de caso. Planejamento e Métodos* (2.^a Ed, Trad. D. Grassi). Bookman. (Título original publicado em 1994).
- Zhang, W.; Wang, Y.; Yang, L.; & Wang, C. (2020). *Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak*. *Journal Risk Financial Management*, 13(3), 55. doi:10.3390/jrfm13030055.

EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS



SER MUNDO - CRIANÇAS EM CONEXÃO COM A NATUREZA

Ana Rasteiro

Universidade de Évora
ana.rasteiro@hotmail

Maria Assunção Folque

Universidade de Évora
mafm@uevora.pt

Mariana Valente

Universidade de Évora
mjv@uevora.pt

Resumo

A investigação, que aqui se apresenta, surge no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação. Tem como questão de partida “Compreender de que forma as experiências diretas, continuadas e sensíveis de crianças entre os 3 e os 6 anos, em contextos naturais, ressignificadas através de diversas linguagens, são vistas pelas crianças;” o estudo tem como objetivos contribuir para um conhecimento conceptual e praxiológico sobre educação para a sustentabilidade ambiental e investigar os processos e os impactos de experiências de imersão-afetação-compreensão-criação-intervenção das crianças na relação com o mundo natural, privilegiando as suas vozes e significados produzidos ao longo do processo.

O quadro concetual valoriza o ser mundo e o desenvolvimento de conexões múltiplas incluindo o humano e o não humano. Refletimos sobre a atual desconexão do ser humano com o mundo natural, que apresenta consequências ameaçadoras para o ambiente.

Recorremos, assim aos conceitos de “*becoming with*” e “*Worlding*” de Donna Haraway (2008), que nos remetem para o envolvimento

ativo do ser humano com a materialidade e o contexto onde as interações ocorrem.

O estudo, de natureza qualitativa, desenvolve-se através de processos de investigação-ação-formação realizados numa perspetiva cíclica, onde será constituída uma Comunidade de Práticas de Educadores de Infância na qual se discutem problemas, conceitos, perspetivas teóricas, estratégias, processos e resultados da escuta das crianças, e se planificam as atividades de imersão-afetação em contextos naturais e posteriores revisitações através de diferentes linguagens artísticas e tecnológicas.

As ressignificações das experiências que as crianças expressam através de diversas linguagens e modalidades de registos obtidos durante todo o processo, irão constituir o corpo dos dados de análise que nos permitirão dar resposta à questão de partida e objetivos do estudo, assim como potenciar a reflexão dos profissionais no sentido de promover uma educação ambiental efetiva e de qualidade.

Palavras-chave: Mundo Natural; Educação para Sustentabilidade na Infância; Vozes das Crianças.

Introdução

Vivemos uma progressiva desconexão com o mundo natural. Diversos investigadores têm vindo a expressar uma enorme preocupação com as consequências ameaçadoras que esta desconexão, aliada ao consumo excessivo de recursos e superprodução de resíduos, tem para o planeta (Schultz, 2002; Kesébir & Kesébir, 2017; Barros, 2018; Ribeiro et. Al, 2018). Como viver e educar nas ruínas do Antropoceno? Questão que preocupa diversos educadores e pensadores. (Louv, 2005, Haraway, 2008, Tsing, 2015, Ilhéu & Valente, 2019).

Olhando para as gerações mais jovens, nomeadamente as crianças em idade pré-escolar, encontramos-las também a elas cada vez mais institucionalizadas, comprometidas na sua liberdade e oportunidade de interagir e de desenvolver uma relação de pertença à natureza.

Ora, a educação de infância tem aqui um papel de destaque na medida em que pode (e deve) criar condições para a promoção de experiências sensoriais, estéticas e significativas das crianças no mundo natural, que perdurem no tempo. Pretende-se promover o sentido de pertença à Terra, no envolvimento, não hierarquizado, com seres diversos, contribuindo para uma maior apreciação e compreensão da natureza. Pretende-se potenciar uma maior consciencialização para um mundo mais sustentável. Partilhamos a ideia que a educação

não necessita apenas de um desenvolvimento da nossa consciência ecológica, mas também de uma maior curiosidade sobre o apego - ou até mesmo amor - pelo mundo natural (Gray & Birrell, 2015).

Neste texto apresentamos um projeto de Doutorado em Ciências da Educação em que pretendemos, através da promoção de práticas de educação ambiental assentes em experiências de relação de crianças, entre os 3 e os 6 anos, com o mundo natural, conhecer o ponto de vista das próprias crianças, as suas conceções, representações e modos de se relacionar com o mundo em que habitam, ao mesmo tempo que pretendemos promover a reflexão dos educadores de infância em comunidade de práticas como promotores de momentos relacionais das crianças numa perspetiva de afirmação de cidadania e educação para a sustentabilidade .

Elegemos, desta forma três temáticas no quadro concetual que sustentam esta investigação: Desconexão do ser humano com o Mundo natural; A criança no Mundo; e Educação para a sustentabilidade na infância.

A pandemia gerada pela Covid-19, que atualmente vivemos veio acentuar modos de viver não inclusivos de outras espécies de outros seres. Mais urgente se torna cultivar uma relação afetiva com o mundo. Neste sentido, este projeto de investigação procura produzir transformações pessoais e profissionais, contribuindo para a produção de novas mundividências com efeito nos modos de ser educadora, num mundo em ruínas. Para tal contribuirá o trabalho na comunidade de práticas. E procura preparar-nos para a conceção de experiências e de conversas com as crianças, e métodos para a sua escuta. O grande desafio é desenvolver uma inteligência sensível que nos permita sintonizar com as crianças que vivem experiências intensas em contextos naturais e que em conjunto, se descubra e se viva o valor essas experiências. E são essencialmente métodos para esta aproximação que aqui pretendemos discutir. Para isso é necessária uma breve incursão ao quadro conceptual, que estará sempre em reconstrução.

Contextualização teórica

O quadro concetual deste estudo abrange três grandes temáticas, que em inter-relação procuram sustentar novos modos de compreender e de agir na área da educação para a sustentabilidade ambiental.

Começamos por olhar para a relação do ser humano com o mundo natural, e para os seus efeitos na deterioração do planeta.

As relações que temos com o mundo natural são antropocêntricas e traduzem um défice de consciência dos efeitos dos nossos gestos quotidianos e um défice de atenção aos mais que humanos. Apesar de todos sermos natureza, nascermos na natureza, o nosso corpo ter sido formado pela natureza e vivermos pelas regras da natureza (Schultz, 2002), temos vindo a separar-nos da natureza como indivíduos, sociedades e espécies.

É, neste sentido, urgente a necessidade de nos conectarmos com a natureza - que do ponto de vista etimológico traduz nascimento (algo que está sempre a nascer) - e a vê-la como redes de conexão entre seres muito diversos, desenvolvendo o que Isabelle Stengers (2019) designa pela inteligência das conexões. É a partir daí que as questões do cuidado vão emergir.

Esta conexão de que falamos pode ser clarificada através dos conceitos de “*becoming with*”- com destaque para o “*With*”- e “*Worlding*” de Donna Haraway (2008), em que “*worlding*” é um modo de ser terreno, um modo de ser que se alimenta da atenção que prestamos a uma determinada experiência, local ou encontro; é exercer o nosso envolvimento ativo com a materialidade e o contexto em que ocorrem eventos e interações (Palmer & Hunter, 2018).

De acordo com Haraway, o único caminho possível para evitar a destruição é retirando o excepcionalismo ao humano, interagindo e aprendendo com todos os seres (orgânicos ou inorgânicos) onde o “devir com” (*becoming with*) é uma prática de “devir mundano” (*becoming wordly*) (Foley, 2018).

Estes são conceitos mobilizadores nas estratégias de educação ambiental, que pretendemos desenvolver igualmente no contexto da educação na infância.

Num segundo momento, discute-se igualmente o lugar da criança no mundo, as suas perspetivas e experiências com o mundo natural.

Também na infância, o quotidiano das crianças tem vindo a sofrer alterações no que respeita às relações e interações com o mundo natural. Elliot & Davis (2018) apresentam algumas razões para esta desconexão entre as crianças e a natureza. Os tempos para brincar passaram a estar em função dos tempos dos adultos; a redução dos acessos aos espaços naturais causado pela crescente urbanização e redes de transportes; os *receios* dos pais no que concerne à segurança e risco, sujidade e condições meteorológicas adequadas para

a brincadeira das crianças nos espaços exteriores; assim como o aumento do acesso a novas tecnologias por parte das crianças, são algumas das causas encontradas pelas autoras.

De igual modo, a crescente institucionalização das crianças, onde estas se encontram por vezes ‘sequestradas’ em creches e jardins de infância (Folque, Aresta & Melo, 2018) com restrições face a saídas na comunidade, pode ser uma outra razão para este afastamento.

A necessidade de envolver as crianças num contacto continuado com o mundo natural de forma sensível, estética, íntima e experiencial capaz de provocar o espanto e o questionamento torna-se evidente. É nosso pressuposto que esta experiência significativa poderá potenciar a necessária consciencialização para a mudança de atitudes e comportamentos, catalisadoras de mudanças significativas na sociedade.

Carson (1998), já há várias décadas, tem vindo a reforçar a necessidade de os adultos partilharem com as crianças a excitação, o mistério, a alegria e a redescoberta pelo mundo em que vivem, de forma a manter o seu “sentido de maravilhamento”, onde é tão importante saber quanto sentir ao apresentar uma criança pequena ao mundo natural.

Para a autora, estes contactos são as sementes que mais tarde produzirão conhecimento e sabedoria, e as emoções e as impressões dos sentidos, são o solo fértil em que as sementes devem crescer. Nesta analogia, Rachel Carson diz-nos, então, que os primeiros anos da infância são a hora de preparar o solo.

Por seu lado, Haraway (2016), apresenta-nos uma visão das crianças como sendo naturalmente “*Seed Bag Carriers*” (carregadoras de sacos de sementes), que nos inspiram a coabitar num mundo multi-espécies.

Uma educação de carácter experiencial ao ar livre assume-se, assim, como uma abordagem chave na conexão da criança com a Educação para a Sustentabilidade. Ward (2017) afirma que a introdução de programas e atividades no mundo natural nos currículos escolares e o envolvimento da educação pré-escolar em projetos de “ecologização” da comunidade são essenciais para uma efetiva educação para a sustentabilidade. Este tipo de programas e atividades potenciam o pertencer com, ser com e tornar-se com (*belonging with, being with e becoming with*) a natureza.

Neste momento, importa ainda discutir a visão de criança que está na base desta investigação a partir de uma análise evolutiva.

Se por um lado as crianças foram (e ainda são) vistas pela sua “negatividade constituinte”, vistas pelo que ainda não fazem ou ainda

não são, consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial (Sarmiento, 2004), por outro, nas últimas décadas tem-se vindo a assumir uma conceção de criança ativa, competente, produtora de cultura e detentora de direitos, que participa na vida social (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016;). Esta é uma visão de criança cidadã, que pode (e deseja) contribuir para a transformação do mundo que a rodeia (Robinson & Vaealiki, 2018; Folque 2017).

Uma outra perspetiva surge, no entanto, através de Waldermaria & Wals (2020) que descentralizam o ser humano e aliviam as crianças de serem ou precisarem de se tornar os principais agentes de mudança. Em alternativa, importa reconhecer as multiplicidades ontológicas - as diferentes maneiras de ser e de se relacionar com os outros, humanos e não humanos.

Almeida & Damásio (2020) reforçam que “não basta dar “voz” às crianças, previamente silenciadas, para formularem a sua perspetiva sobre a realidade. Importa que sejamos capazes de acompanhar os processos através dos quais essa “voz” é construída...”.

Por fim, olhamos ainda mais profundamente para a educação para a sustentabilidade na infância. Trata-se de conceito que encara a promoção de valores, mudança de atitudes e comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva de cidadania relacional e consciente, dinâmica e informada (Ministério da Educação, 2018), assentando no questionamento e na consciência das ligações com o mundo no seu todo (Ilhéu & Valente, 2019).

Em diversos estudos e projetos (Ji, 2018; Stuhmacke, 2018; Boyd, Hirst & Blatchford, 2018; Folque et al, 2018; Hacking, Cushing & Barratt 2019 e Åralemalm-Hadsér & Elliot, 2020) foram desenvolvidas ações que se focam na relação das crianças com a natureza, através do desenvolvimento de pedagogias centradas em experiências e vivências no ambiente natural, mas poucos incluem a perspetiva das crianças pequenas.

Face a esta ideia, parece-nos necessário compreender de que forma as crianças percecionam as suas relações com o mundo natural, privilegiando, assim, uma abordagem integrada de experiências e de saberes, mediada por diversas linguagens e a reflexão crítica das mundividências construídas por elas sobre essas relações.

Assumimos estas experiências como potenciais contribuições para uma cultura de proximidade sensível entre todos os elementos humanos e não humanos da Terra, e consequentemente favorecer uma

Educação para a Sustentabilidade ativa, transformadora e orientadora no respeito e cuidado pelo ambiente.

Quando falamos de Educação para a Sustentabilidade na Infância, encontramos duas grandes linhas de ação: por um lado a imersão da criança no mundo natural, por outro, a procura de soluções para os problemas ambientais, mas ressalta algo comum em ambas, o CUIDADO, a habilidade de construir respostas, qualidade que Haraway (2016) sintetiza com a expressão “*response-ability*”.

Estas visões levam-nos à necessidade de repensar a formação dos educadores de infância nesta área, orientando para práticas experienciais com o mundo natural, tornando-nos seres com mais mundo (becoming with).

Incluir a educação para a sustentabilidade na formação dos educadores e professores ajudará a reforçar a compreensão de que as crianças têm o direito a conhecer os seus ambientes e interagirem com eles de variadas formas e continuamente (Ward, 2017). Aqui, os educadores desempenham um papel único no envolvimento das crianças e aprofundamento das suas conexões com o ambiente natural que as rodeia, potenciando, assim o crescimento de pessoas responsáveis e participativas na orientação da humanidade através de processos de coabitação sustentável com a terra (Chawla & Cushing, 2007).

A necessidade urgente de práticas ambientais de qualidade, experienciais e significativas das crianças pequenas com o mundo natural, são vistas por Payne (2017) como uma forma alternativa de ‘intervenção precoce’ de educação ambiental. Serão então, estas práticas que permitirão sustentar lentamente as próximas gerações. Dada a complexidade das questões que estão inscritas nesta investigação espera-se uma multiplicação de métodos de trabalho em rede.

Metodologia

Esta investigação pretende dar resposta à questão de partida: “Compreender de que forma as experiências diretas, continuadas e sensíveis de crianças entre os 3 e os 6 anos, em contextos naturais, ressignificadas através de diversas linguagens, são vistas pelas crianças “e conta com dois objetivos gerais. O estudo aqui apresentado faz parte de um projeto de investigação mais amplo – **Outgoing – crianças em relação com natureza e cultura**. Este projeto visa contribuir para um conhecimento conceptual e praxiológico sobre educação para a

sustentabilidade ambiental e investigar os processos e os impactos de experiências de imersão-afetação-compreensão-criação-intervenção das crianças na relação com o mundo natural, privilegiando as suas vozes e significados produzidos ao longo do processo, através de diversos modos de escuta ativa.

Neste contexto identificamos os seguintes objetivos específicos: Promover práticas de educação ambiental assentes em experiências significativas de relação com o mundo natural, através de abordagens participativas, sensíveis, estéticas e criativas das crianças entre os 3 e os 6 anos; Conhecer as conceções, representações e modo de se relacionar das crianças com o mundo natural; Aprofundar, por via de diferentes linguagens (artísticas, tecnológicas, verbal e não verbal, etc.), uma compreensão e produção de significados que reforcem a afirmação de cidadania das crianças enquanto seres ecológicos; e Compreender as mudanças no modo das crianças conceberem, representarem e se relacionarem com o mundo que habitam ao longo do estudo.

Centrado nas dimensões naturais e ambientais da sustentabilidade, o foco central deste projeto assenta na visão concetual e na perspetiva relacional das crianças com o mundo natural. Contempla ainda o ponto de vista dos educadores de infância envolvidos, numa perspetiva relacional e formativa da Educação para a Sustentabilidade na Infância.

Trata-se de um estudo de carácter qualitativo, que procura interpretar, intervir e criar novos olhares, novas práticas e mudanças qualitativas. Tem, deste modo, como principal foco de interpretação os olhares dos participantes, com especial ênfase para as vozes das crianças.

Numa modalidade de Investigação-Ação-Formação, o desenvolvimento do estudo assentará na construção de uma Comunidade de Práticas com 15 educadores de infância (dos concelhos de Setúbal, Lisboa e Évora), e os respetivos grupos de crianças, onde numa perspetiva cíclica, se discutem problemas, conceitos, perspetivas teóricas, estratégias, processos e resultados da escuta das crianças, e se planificam as atividades *Outgoing* (atividades de imersão-afetação em contextos naturais). Nas sessões de trabalho e de imersão na natureza, entre educadores, a prática do “becoming with”, fará habitar a comunidade de práticas pela *simpoiesis* (criação em conjunto). De acordo com Haraway (2008), é através da *simpoiesis* que podemos fazer face às ruínas do antropoceno.

Desta forma, no sentido da *simpoiesis*, as atividades de cada grupo poderão ter elementos comuns decididos com base nos proces-

sos reflexivos feitos pelos educadores nas Comunidades de Práticas, porém, certamente terão características e dinâmicas diferenciadas resultantes das especificidades e interesses de cada grupo de crianças, assim como das características dos contextos educativos. As saídas aos espaços naturais podem ocorrer semanalmente nas imediações dos contextos educativos e mensalmente a locais mais distantes, onde os diferentes participantes registam aspetos significativos e temáticas de interesse, através de gravações áudio e vídeo, fotografias, observações naturalistas registadas em notas de campo, recolha de elementos da natureza, desenhos, produções e narrativas das crianças, que servirão de base para dar continuidade às experiências nos Jardins de Infância.

Trata-se, portanto, de uma abordagem etnográfica participativa, onde se utiliza a cartografia como modo de investigação que permite a imersão e experimentação com o mundo e na valorização de uma visão múltipla (estética, pedagógica e ecológica) criando um espaço para as múltiplas vozes em unísono ou em dissidência (Folque, & Bezelga, 2017).

Almeida & Damásio (2020) reforçam que na cartografia infantil devemos abandonar o referencial que “investiga as crianças no mundo, ou até as suas representações sobre o mundo, para passarmos a considerar uma proposta que acompanha os encontros das crianças com o mundo”, onde se observam movimentos, encontros, relações e processos com o mundo.

Neste sentido, as explorações que emergem das vivências das crianças nos contextos naturais, serão então complementadas nos contextos educativos, através de revisitações das experiências, mediante processos de (re)criação, reprodução e ampliação, utilizando diversos materiais e linguagens (plástica, música, dança, corporal, drama, verbal, escrita), como o recurso a diferentes tecnologias digitais (microscópios, projetores, caixas de luz, lupas digitais, etc.) de forma a aumentar a possibilidade de ampliar e enriquecer os olhares das crianças.

Os diferentes registos que serão obtidos durante o processo, podendo estes ter origem dentro ou fora dos contextos educativos, assim como todas as participações verbais e não verbais das crianças durante as atividades, darão origem a um conjunto de dados de análise que, trabalhados na Comunidade de Práticas, serão encarados como modos de escuta privilegiados para compreender os significados e as conceções que se vão construindo no que respeita à relação das

crianças com o meio que as rodeia (Rinaldi, 2016). Esta escuta dá-se através de diálogos sustentados, no contexto de diversas atividades, onde se procuram formas criativas para que as crianças possam expressar as suas perceções e apreciações (Folque, 2010).

A escuta das crianças é a forma que o adulto tem para se conectar com as suas realidades, vivências, necessidades e interesses, mas também compreender que de forma elas assimilam o mundo à sua volta, pelo que assume diversas formas. Passa claramente por ouvir o que estas nos dizem, mas vai mais além das palavras. Contempla a leitura do corpo, através da observação direta e sensível das suas experiências e a sua expressividade e construção de representações do mundo através das suas produções. Dar voz à criança é, neste contexto, inclui-la como participante no processo de investigação (Marchão & Henriques, 2018).

Embora o foco da investigação seja a compreensão das conceções e representações das crianças em relação com o meio natural, com vista para a educação para a sustentabilidade, serão igualmente analisadas as reflexões resultantes da Comunidade de Práticas dos Educadores de Infância, assim como as evidências da evolução/construção pessoal e profissional da educadora/investigadora.

As conclusões resultantes deste processo serão o meio privilegiado para a contribuição da melhoria das práticas de cada educador participante e posteriormente, de outros profissionais de educação, no que respeita à Educação para a sustentabilidade e reconhecimento de valores fundamentais na relação que temos com a Terra.

Conclusões

Este projeto, inserido numa investigação mais ampla que visa promover a Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Educação de Infância de qualidade, irá centrar a sua ação na análise da perceção das crianças perante as experiências diretas, continuadas e sensíveis com o mundo natural.

Ainda sem a existência de resultados da intervenção, a situação atual veio demonstrar a pertinência da investigação. Estamos perante a necessidade urgente de transformar a nossa relação com o mundo natural, onde o ano de 2021 é o ponto de viragem para fazer as pazes com a natureza, com vista a um mundo mais sustentável e inclusivo (Guterres, 2021, p.4), e onde a criança se assume como um

“garante natural do desenvolvimento sustentável”, crescendo e tendo a capacidade para resolver problemas. (Tonucci, 2020, p.178). Para que isso aconteça torna-se essencial que os adultos garantam essa a possibilidade de participação à criança, começando por promover a sua relação com o mundo em que vive.

Referências

- Almeida, T. & Damásio, S. (2020). Cartografias Infantis: entre o espaço e a criação de outros mundos possíveis, *Escola Moderna*, 8, 21-28.
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Elliott, S. (2020). Analysis of Historical and Contemporary Early Childhood Education Theories in Elliott, S.; Ärlemalm-Hagsér, E & Davis, J.; *The Anthropocene Researching early childhood education for sustainability: Challenging Assumptions and Orthodoxies*, (1ªEd., pp. 3-12). Routledge
- Barros, M. (2018). *Deremparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*, Criança e Natureza. https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf
- Boyd, D.; Hirst, N. & Siraj-Blatchford, J.; (2018); *Understanding sustainability in early childhood education – case studies and Approaches from across the UK*, Routledge
- Carson, R. (1998). *The Sense of Wonder – a celebration of nature for parents and children*. Harper & Row Publishers
- Chawla, L. & Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452
- Elliott, S. & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65-77
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento
- Foley, C. (2018). “Multi-species worlding on a toxic planet and other stories for earthly survival: a paper and some posters”, *Senior Capstone Projects*, 768.
- Folque, A. (2010). Interviewing young children in G. M. Naughton, S. A. Rolfe and I. Siraj-Blatchford. (Eds.) (2ª ed., 239-260) *Doing early childhood research*. Open University Press
- Folque, M. A. & Bezelga, I. (2017). Percursos e Encontros no Centro do Mundo. In M. A. Folque & I. Bezelga (Org.) *Traços de Ar, Terra, Água, e Fogo na perspetiva de crianças*, 5-7. Universidade de Évora
- Folque, M. A. (2017). Yes, we can! Young children learning to contribute to an enabling society. In Huggins, V. & Evans, D. (eds), *Early Childhood Care and Education for Sustainability: International perspectives* (pp.67-81). Routledge

- Folque, M., Aresta, F. & Melo, I.; (2018). Construir a sustentabilidade a partir da infância; *Infância na Europa hoje – Infância, Natureza e Sustentabilidade*, (2), 26-3
- Gray, T. & Birrell, C. (2015). “Touched by the Earth”: a place-based outdoor learning programme incorporating the Arts, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 15(4), 330-349. <http://doi.org/10.1080/14729679.2015.1035293>
- Hacking, E., Cushing, D. & Barratt, R. (2019). Exploring the Significant Life Experiences of Childhoodnature. In A. Cutter-Mackenzie-Knowles, A. Malone, K. Malone, & E. Hacking, (Editors), *Research Handbook on Childhoodnature Assemblages of Childhood and Nature*, Springer Nature Switzerland, 759-777
- Haraway, D (2008). *When Species Meet*, University of Minnesota Press
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble - Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press
- Ilhéu, M. & Valente, M. (2019). O Empirismo Delicado e o Romance na Educação para a Sustentabilidade. In: A. Neilson e J. Silva (eds), “*Ensaiair Arte e Ciência para religar natureza e cultura*”. Teatro do Frio, 57-69
- Ji, O. (2018). Education for sustainable development in early childhood in Korea. In J. Davis, *Young Children and the Environment- Early education for sustainability* (2ªEd., pp.276-286). Cambridge University Press
- Kesebir, S. & Kesebir, P. (2017). A Growing Disconnection from Nature Is Evident in Cultural Products, in *Perspectives on Psychological Science*, 12(2) 258–269
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods- Saving our children from Nature-Deficit Disorder*, Atlantic Books
- Marchão, A.; Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Ediciones Universidad de Salamanca Aula*, 24, 135-144
- Ministério da Educação (2018). *Referencial De Educação Ambiental Para A Sustentabilidade a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*, ME
- Palmer, H. & Hunter, V. (2018). *Worlding*. New Materialism. <https://newmaterialism.eu/almanac/w/worlding.html>
- Payne, P. G. (2018). Early years education in the Anthropocene: an ecophenomenology of children’s experience. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Vol. 1, pp. 117-162). (Springer International Handbooks of Education). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_6.
- Ribeiro, I.; Firmino, A.; Raposo, M.; Ilhéu, M.; Franco, S. (2018). Caminhadas na natureza como exercício de autoconhecimento: conduzindo à felicidade autêntica, in Revista *Hipótese*, 4(3), 20-37
- Rinaldi, C. (2016). A Pedagogia da escuta: a perspetiva da escuta em Reggio Emilia. In Edwards, C., Gandini, L; Forman, G. (Org). *As cem linguagens da criança- a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso Editora

- Robinson, L. & Vaealiki, S. (2018). Ethics and pedagogy at the heart of early childhood education for sustainability. In J. Davis, *Young Children and the Environment- Early education for sustainability* (2ªEd., pp.103-123). Cambridge University Press
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: M. Sarmiento & A. B. Cerisara (org), *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp.9-34). Ed. Asa
- Shultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. In P. Schmuck & W. P. Schultz (Eds.), *Psychology of sustainable development* (pp. 61–78). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0995-0_4
- Silva, I., Marques L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Stengers, I. (2019). *Résister au désastre*. Wild Project.
- Stuhmcke, S. (2018). The Children's environment project: Developing a transformative project approach with child in a kindergarten, In Davis, J. (2018), *Young Children and the Environment- Early education for sustainability* (2ªEd, 225-250). Cambridge University Press
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tonucci, F. (2019). *A cidade das crianças- um modo do pensar a cidade*. Editora Kalandraga
- Tsing, A. (2015). *The Mushroom at the End of the World*. Princeton university Press.
- United Nations Environment Programme (2021). *Making Peace with Nature: A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies*. <https://www.unep.org/resources/making-peace-nature>
- Ward, K. S. (2017). Econnection in Early Childhood Education: Synergies. In *Inquiry Arts Pedagogies and Experiential Nature Education*. <https://doi.org/10.4225/35/5a39a42c85b42>
- Weldemariam, K., & Wals, A. E. J. (2020). From Autonomous Child to a Child Entangled within an Agentive World: Implications for Early Childhood Education for Sustainability. In S. Elliott, E. Årlemalm-Hagsér, & J. Davis (Eds.), *Researching Early Childhood Education for Sustainability : Challenging Assumptions and Orthodoxies* (pp. 13-24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429446764-2>

CARACTERIZAÇÃO DA QUALIDADE DO ENVOLVIMENTO FÍSICO DOS JARDINS DE INFÂNCIA DE BRAGANÇA EM TEMPO DE COVID-19

Mariana Moreira

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
marianamoreira156@gmail.com

Catarina Vasques

Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico
de Bragança
catarinav@ipb.pt

Pedro Magalhães

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança
pmaga@ipb.pt

Rita Cordovil

CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
cordovil.rita@gmail.com

Guida Veiga

Departamento de Desporto e Saúde, Escola de Saúde e Desenvolvimento
Humano, Universidade de Évora
Comprehensive Health Research Centre (CHRC), Universidade de Évora
guidaveig@gmail.com

Frederico Lopes

Laboratório de Comportamento Motor, Faculdade de Motricidade Humana,
Universidade de Lisboa
fredericolopes@fmh.ulisboa.pt

Resumo

Caracterizar a qualidade do envolvimento físico do Jardim de Infância (JI) é compreender como é que o seu espaço físico envolve a criança e apoia o seu desenvolvimento (Moreira et al., 2020). Bons indicadores de qualidade de envolvimento físico do JI influenciam positivamente o desenvolvimento infantil (Berti et al., 2019). Com a pandemia COVID-19 e mediante as medidas de contingência determinadas pela Direção Geral de Saúde, os JI foram obrigados a reorganizar o seu espaço físico. Este estudo pretendeu caracterizar a qualidade do envolvimento físico de 9 JI de Bragança (5 públicos, 4 privados) em janeiro de 2021, integrados no programa PéAtivo. Cada JI, após o consentimento da sua Direção, foi visitado e caracterizado por um investigador. Este aplicou a Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças (Moreira et al. 2020) que classifica a qualidade do envolvimento físico entre má (0,00-1,00), razoável (1,01-2,00), boa (2,01-3,00) e excelente (3,01-4,00). Todos os JI apresentaram uma qualidade razoável ($M=1,53$; $\min.=1,53$; $\max.=1,98$; $DP=0,26$), sem diferenças significativas entre públicos e privados ($U=0,400$; $p=0,175$). As subescalas Localização e Terreno ($M=2,53$; $DP=0,63$) e Dimensão do Estabelecimento e Módulos ($M=2,61$; $DP=1,40$) registaram pontuações superiores, reveladoras de uma localização adequada do JI e de uma boa proporção entre a área disponível para atividade e o número de crianças acolhidas. Os valores mais baixos registados nas subescalas Espaço em plano aberto modificável ($M=0,45$; $DP=0,18$); Áreas para atividades desarrumadas e sujas ($M=0,72$; $DP=0,27$) e Espaço exterior: Necessidades de desenvolvimento ($M=0,94$; $DP=0,89$), evidenciaram a baixa ligação entre interior e exterior, pouca definição entre áreas de atividade, pouca disponibilidade de materiais naturais no interior e pouca variedade de áreas para brincar no exterior. Assim, apesar das restrições impostas devido à pandemia terem afetado a normal distribuição de espaços e equipamentos, estes JI adaptaram-se adequadamente, evidenciando indicadores razoáveis às necessidades de desenvolvimento das crianças. Contudo, os aspetos do envolvimento físico que foram identificados como mais frágeis, deverão ser reformulados em parceria com as crianças, pais, diretores e autarquia. Dessa forma, poderão contribuir para melhorar a qualidade do envolvimento físico e garantir oportunidades para um brincar desafiante, promotor do bem-estar e desenvolvimento saudável da criança.

Palavras-chave: jardim de infância; envolvimento físico; qualidade; COVID-19.

Introdução

O espaço físico do Jardim de Infância (JI) é considerado uma dimensão da qualidade do ambiente educativo (Pascal & Bertram,

2009), com forte impacto na aprendizagem e desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1995; Piaget, 2013). Assim, para conseguir envolver a criança numa descoberta prazerosa e significativa pelo que a rodeia, é essencial que o espaço físico corresponda às suas necessidades e interesses (Gibson, 1979; Kytäa, 2004). Compreender como o espaço físico envolve e apoia a criança no seu desenvolvimento, é caracterizar a qualidade do envolvimento físico do JI (Moreira et al., 2020).

Devido à pandemia COVID-19 e ao decorrente Estado de Emergência decretado em Portugal a 18 de março de 2020, os JI fecharam portas, tendo reaberto apenas em maio do mesmo ano com medidas de contingência determinadas pela Direção Geral de Saúde (DGS), as quais consistiram num sério desafio em termos de reorganização do seu espaço físico (Moreira et al., 2021). As recomendações e condições específicas relativas a este aspeto em particular, centraram-se sobretudo em diminuir o número de crianças no espaço interior e exterior, aumentar a distância entre as mesmas e repensar os materiais disponibilizados na sala, priorizando os de fácil desinfeção e essenciais à atividade pedagógica. O Governo salientou que estas recomendações deveriam ser aplicadas de acordo com a realidade de cada JI, sem nunca perder de vista a importância de garantir o bem-estar da criança (República Portuguesa, XXII Governo, 2020).

Este estudo pretendeu caracterizar o envolvimento físico de nove JI de Bragança, durante o período com restrições impostas devido à pandemia da COVID-19, e analisar se perante as diretrizes da DGS, esse envolvimento físico apresentava recursos pedagógicos facilitadores do desenvolvimento harmonioso e bem-estar da criança.

Contextualização teórica

Investigações nacionais e internacionais fundamentam que o espaço físico influencia a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança (Aguiar et al. 2002; Bairrão, 1998; Berti et al., 2019; G. T. Moore, 2012). O JI deve, por isso, oferecer múltiplas oportunidades para brincar e aprender no interior e exterior, que promovam vastas experiências de exploração e de interação social (Lopes et al., 2020; Lopes da Silva et al., 2016; Sandseter, Cordovil, et al., 2020).

É também importante que o edifício do JI esteja situado numa zona segura, longe de elementos nocivos ou tóxicos e no seio da comunidade. Dessa forma irá promover uma aprendizagem próxima do quotidiano de vida da criança, preparando-a para a vida adulta (Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto; G.T. Moore, 2012). O aspeto exterior do JI deve assemelhar-se a uma casa térrea, com telhados inclinados, construção com materiais como a madeira, tijolo e pedra, e ter janelas grandes que permitam uma ligação visual e espacial entre o interior e o exterior. Os espaços e equipamentos para atividades no interior deverão ser adequados à estatura da criança, aconchegantes, com cores quentes e integrar elementos como almofadas, tapetes e cortinas. Dessa forma, poderão influenciar positivamente o bem-estar e a disponibilidade da criança para interagir e aprender com o espaço (G.T. Moore 2012; Lopes da Silva et al., 2016). Estudos recentes alertam também para a importância de existir uma adequada proporcionalidade entre as dimensões do edifício do JI, as áreas de atividades (interior e exterior), e o número de crianças que acolhe. Caso contrário, a participação social tenderá a diminuir e o isolamento, agitação e agressividade entre pares a aumentar (Bento, 2020; Berti et al., 2019). De igual modo, todos os espaços do JI devem ser seguros, mas também desafiantes, disponibilizando uma variedade de superfícies e materiais adequados à idade das crianças, que estimulem e facilitem o brincar ativo e arriscado (Bento, 2020; G. T. Moore, 2012). É também importante existirem espaços de circulação entre áreas de atividade (no interior e exterior), que promovam a autonomia e independência de mobilidade das crianças, mas que não perturbem a realização das atividades desse contexto. Se os espaços de circulação estiverem devidamente identificados, estes podem também contribuir para uma favorável interação entre as crianças, e entre estas e os materiais (Bento, 2020; G. T. Moore, 2012). Para além disso, tanto no interior, como no exterior, é importante garantir um bom equilíbrio entre as áreas mais abertas e expansivas, e outras mais acolhedoras que permitam uma maior privacidade e intimidade, quando procurada pelas crianças (Bento, 2020; G.T. Moore, 2012; Lopes da Silva et al., 2016). Dessa forma, contribuirão para promover maior atenção e envolvimento no jogo, cooperação e emoções mais positivas (Berti et al., 2019).

No que diz respeito a indicadores mais específicos do espaço interior, Ata et al. (2012) alertam para o facto de salas barulhentas

afetarem as capacidades de pré-leitura das crianças em educação pré-escolar; e de uma boa iluminação contribuir para uma maior atenção e disponibilidade para aprender. Dias (2017), no seu trabalho sobre espaços e materiais em JI, refere também que todas as salas devem apresentar áreas de atividade diferenciadas, com materiais próprios e adequados, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas.

Relativamente a indicadores de qualidade mais específicos para o espaço de atividade no exterior, este deve ser contíguo ao espaço interior, para assegurar um ambiente educativo unificado. Deve ainda ter sombras, zonas abrigadas do vento e sistemas de drenagem, de forma a garantir condições físicas que ofereçam proteção em situações atmosféricas adversas (Bento, 2020). G. T. Moore (2012) acrescenta que o exterior deve ser percecionado pelas crianças como familiar, tranquilo e acolhedor, com características naturais e intimistas, disponibilizando, por exemplo, um pequeno quintal. Assim, irá contribuir para aumentar os níveis de envolvimento na brincadeira (Ferreira, 2015). Os elementos naturais no exterior, pelo seu caráter imprevisível, aumentam a perceção de risco e impelem a criança a resolver problemas, a desenvolver a sua imaginação, criatividade, autoestima e autoconfiança (Brussoni et al., 2015; Bento, 2020). Para além disso, a sua exploração no exterior parece contribuir para aumentar os níveis de atividade física da criança (Bento, 2020; Mättä et al., 2019) e ter um impacto positivo na sua saúde mental, bem-estar e qualidade de vida (Bento 2020; Brussoni et al., 2017).

As evidências científicas existentes nesta área têm vindo a justificar a realização de vários estudos de investigação-ação em Portugal que pretendem promover a qualidade do espaço educativo e apoiar a construção de situações educativas potenciadoras do desenvolvimento infantil (Aguiar et al., 2002; Bento, 2020; Bento & Portugal, 2016).

Em tempos pandémicos como o que atravessamos, torna-se ainda mais importante dar continuidade a estas investigações pioneiras e apurar este “olhar crítico e reflexivo” conhecendo não só a qualidade do espaço físico do JI, mas também como este envolve e apoia a criança no seu desenvolvimento, i.e., caracterizar a qualidade do envolvimento físico do JI (Moreira et al., 2020).

Em Portugal, têm vindo a ser realizados alguns estudos com o objetivo de analisar o impacto desta nova realidade no JI (Cordovil et al., 2021; Moreira et al., 2021). Contudo, este é o primeiro estudo que pretende caracterizar a qualidade do envolvimento físico dos JI

durante o período com restrições impostas devido à pandemia da COVID-19 na cidade de Bragança.

Metodologia

Nove JI da cidade de Bragança (5 públicos, 4 privados) foram selecionados para participar neste estudo, por estarem integrados no programa *PéAtivo*, um programa de promoção da mobilidade, atividade física, saúde e bem-estar em crianças da educação pré-escolar, promovido pelo Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), do Instituto Politécnico de Bragança. Participaram JI com edifícios pequenos, de caráter mais familiar, e colégios e centros escolares com edificações maiores, de aspeto mais institucional. Em todas os JI observou-se, em média, um rácio de 1 educador para 25 crianças por sala. A Direção de cada JI foi contactada e devidamente informada sobre o âmbito e condições éticas da sua participação no estudo. Após o consentimento da Direção, cada estabelecimento foi caracterizado com recurso à *Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças* (Moreira et al., 2020). Esta é uma escala traduzida e adaptada para a Língua Portuguesa da escala original americana *Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS5)* (G.T. Moore, 2012), que classifica a qualidade do envolvimento físico do JI. Assim, analisa se as características do espaço físico interior ou exterior vão ou não ao encontro dos indicadores de qualidade que promovem um desenvolvimento propício da criança na primeira infância. A escala original apresenta elevada fiabilidade inter-avaliador ($r=0.84$) e teste-reteste ($r=0.91$), boa consistência interna na generalidade das subescalas ($\alpha>0.7$) e boa validade de construto e de conteúdo. Divide-se em 124 itens, subdivididos em 14 subescalas (sub.), organizadas em 4 partes fundamentais:

- Parte A (*Planeamento*) avalia a proporção entre a dimensão do edifício e a quantidade de espaço de atividade disponível no interior, em relação ao número de crianças atendidas (sub. 1).
- Parte B (*Edifício como um Todo*) caracteriza as qualidades estéticas e de escala (sub. 2); de circulação (sub. 3); das instalações partilhadas entre adultos, e entre adultos e crianças (sub. 4); das características do ambiente interior (sub. 5), como a temperatura, luminosidade, ventilação, proteção acústica; e de segurança e proteção (sub. 6).

- Parte C (*Espaços Interiores para Crianças*) analisa a forma como o espaço de atividade interior está organizado (*sub. 7*); as características das zonas interiores para cuidados de higiene, alimentação, sono (*sub. 8*); para as atividades tranquilas (*sub. 9*); para atividade física (*sub. 10*); e para atividades desarrumadas e sujas (*sub. 11*).
- A Parte D (*Áreas exteriores*) verifica as necessidades funcionais (*sub. 12*) e de desenvolvimento dos espaços exteriores (*sub. 13*), e ainda aspetos sobre as características do terreno, do edifício, e a sua localização relativamente à comunidade (*sub. 14*)¹.

Esta é uma escala de observação direta, preenchida durante uma visita de um avaliador externo com uma duração média entre 60 e 120 minutos. Na maioria dos itens, a avaliação é realizada através de uma escala que varia de 0 (Não cumpre), a 4 (Cumprir com excelência). O mesmo acontece com a pontuação final de cada subescala, correspondente ao somatório dos itens que nela estiverem incluídos. A classificação final obtida em cada estabelecimento corresponde à soma das pontuações de cada subescala, e varia entre 0.00-1.00=má; 1.01-2.00=razoável; 2.01-3.00=bom e 3.01-4.00=excelente. O autor da escala (G.T. Moore, 2012) considera que estas pontuações são muito úteis para identificar as áreas a melhorar, mas alerta para o seu caráter relativo e diagnóstico.

Estes foram os procedimentos adotados neste estudo, contudo há que referir que, atendendo às limitações dos JI em receber elementos externos devido às restrições decorrentes da COVID-19, o tempo de visita do avaliador externo (membro desta equipa de investigação) foi, em geral, menor do que o previsto nos procedimentos de aplicação da escala, tendo variado entre 45 e 50 minutos.

Resultados

Como se pode verificar na **Figura 1**, todos os JI avaliados registaram uma qualidade de envolvimento físico razoável (valores entre 1.00 e 2.00). Não foram registadas diferenças significativas entre os contextos público e privado.

¹ Para mais informações sobre os itens da escala, ver G.T.Moore, 2012.

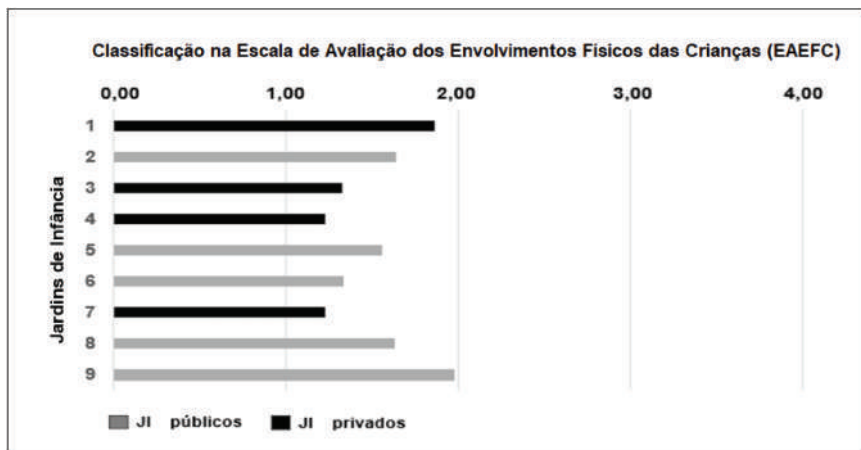


Figura 1 - Classificação geral média dos nove Jardins de Infância, da aplicação da EAEFC

Na **Tabela 1** apresentam-se os valores médios obtidos em cada uma das catorze subescalas das Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças (EAEFC), considerando a totalidade dos 9 JI avaliados.

Tabela 1 - Média da classificação obtida pelos nove Jardins de Infância nas catorze subescalas da EAEFC

Subescalas	Média±Desvio Padrão
1.Dimensão do Estabelecimento e Módulos	2,61±1,40
2.Estética e Escala	1,96± 0,78
3.Circulação	1,69±0,35
4.Núcleo comum de instalações partilhadas	1,34±0,44
5.Qualidade do Espaço Interior	2,20±0,36
6.Segurança e Proteção	1,11±0,52
7.Espaço em plano aberto modificável	0,45±0,18
8.Espaços para cuidados	1,73±0,46
9.Áreas para atividades tranquilas	1,10±0,22
10.Áreas para atividade física	1,53±0,47
11.Áreas para atividades desarrumadas e sujas	0,72±0,27
12.Espaço exterior de jogo: Necessidades funcionais	1,57±0,49
13.Espaço exterior: Necessidades de desenvolvimento	0,94±0,89
14.Localização e Terreno	2,53 ±0,63

Como é possível verificar na **Tabela 1**, os JI avaliados apresentaram, em média, uma boa qualidade nas *subescalas 1 (Dimensão*

do Estabelecimento e Módulos), 5 (Qualidade do Espaço Interior) e 14 (Localização e Terreno). Na sua maioria, evidenciaram como pontos fortes adequada proporção entre a quantidade de área disponível para atividade no interior e exterior em relação ao número de crianças acolhidas; espaço interior confortável, com temperatura adequada, boa iluminação, uma localização próxima da comunidade, situada num terreno com bons atributos naturais, numa zona segura e tranquila, e longe de elementos nocivos ou tóxicos. Por outro lado, os JI avaliados apresentaram, em média, uma qualidade má nas subescalas 7 (*Espaço em plano aberto modificável*), 11 (*Áreas para atividades desarrumadas e sujas*) e 13 (*Espaço exterior: Necessidades de desenvolvimento*). Esta classificação está relacionada com a pouca definição e proteção visual e acústica entre múltiplas áreas de atividades no interior, e a sua baixa ligação com o espaço exterior; a reduzida oferta de áreas para brincar com materiais soltos naturais, como a água ou areia; e a pouca definição e variedade de áreas para brincar no exterior, sobretudo as que promovem espaço para o jogo simbólico ou a exploração de materiais naturais (terra, relva e areia). É ainda de notar que a pouca variedade de superfícies para explorar diferentes atividades motoras e a ausência de materiais soltos para exploração livre, também influenciaram esta classificação.

Realça-se que, na maioria dos JI, muitas áreas e materiais de jogo no exterior estavam interditos (e.g. escorregas, baloiços), segundo os diretores das instituições, para assegurar a mitigação do risco de contágio do vírus. Embora a subescala 12 (*Espaço exterior de jogo: Necessidades funcionais*) tenha apresentado uma qualidade razoável, é de notar que na maioria dos JI, o espaço exterior apresentou-se pouco funcional, estando insuficientemente preparado para receber as crianças em diferentes condições meteorológicas.

Discussão

Num período de restrições impostas pelo Governo de Portugal decorrentes da pandemia da COVID-19 e das orientações da DGS, todos os JI avaliados apresentaram níveis de qualidade do envolvimento físico razoáveis. Como pontos fortes destacaram-se as dimensões do espaço adequadas ao número de crianças, as características acolhedoras, confortáveis e não caóticas do espaço interior, os atributos naturais do terreno, a localização segura do

edifício e a sua proximidade com a comunidade. Como fragilidades, evidenciaram-se a pouca definição e organização das áreas para atividades no interior e exterior e a pouca variedade e desafio apresentado pelas superfícies e materiais dessas áreas, especialmente no espaço exterior. Segundo a literatura, estas fragilidades podem ter impacto negativo no grau de atenção e envolvimento das crianças em brincadeira livre, bem como no seu bem-estar emocional, psicológico e interação social (Berti et al., 2019; Dias, 2017; Ferreira, 2015; G.T. Moore et al., 2012).

Este tipo de constrangimento ao nível dos recursos disponíveis para brincar, impede o surgimento de múltiplas possibilidades lúdicas de ação, transformação e de modificação, com características multidimensionais (funcionais, sociais, emocionais e simbólicas), geradas entre a criança e o envolvimento (Lopes, 2021). A ausência de propriedades convidativas no envolvimento que caracteriza os cenários de exploração e de jogo das crianças (Lopes et al., 2020), torna-as mais sedentárias em termos motores, sociais, cognitivos e simbólicos, restringindo os seus campos de exploração livre e a sua mobilidade (Lopes, 2021; Lopes et al., 2020; Määttä et al., 2019). Esta questão pode ser crítica, pois após um longo período de confinamento, estes aspetos apresentaram forte carência nas crianças mais novas (S. A. Moore et al., 2020; Pombo et al., 2020).

Para além das fragilidades referidas, não ter um espaço exterior com condições físicas que permitam a sua utilização durante todo o ano, poderá significar um condicionamento de acesso a todos os benefícios defendidos pelos especialistas, que já foram acima referidos.

Considera-se, por isso, que as fragilidades enunciadas quer no espaço interior, quer no exterior, necessitam ser repensadas e reformuladas enquanto parte fundamental do projeto pedagógico com as crianças, educadores, pais, autarquia e demais entidades de gestão dos JI, seguindo uma abordagem democrática e ecológica na Educação (Pascal & Bertram, 2009). Promover a qualidade nestes contextos deverá também passar por investir na formação de pais/ encarregados de educação e agentes educativos sobre esta temática, e criar condições de financiamento estáveis (Aguiar et al., 2002).

Apesar de se considerar este estudo pertinente para a comunidade educativa e científica, reconhecem-se algumas limitações que podem ter influenciado os resultados obtidos, entre elas o facto de as visitas aos JI terem sido realizadas em tempo de COVID-19, o que fez com que estas não pudessem ser concretizadas com a

duração considerada ideal, tal como foi referido nos procedimentos. Para além disso, o facto de ainda não existirem valores normativos para a População Portuguesa pode ter influenciado as cotações obtidas. Assim, indo ao encontro do sugerido pelo autor da escala original (G.T. Moore, 2012), é importante enquadrar estes resultados e interpretá-los de acordo com a realidade observada e as limitações identificadas.

Para terminar, sugere-se a realização de futuros estudos que analisem o real impacto que as fragilidades do envolvimento físico destes JI estão a ter no desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças. Acredita-se que desta forma se poderá caminhar no sentido de uma harmonização lúdica entre os espaços interiores e exteriores, fundamental para continuar a assegurar às crianças oportunidades diversificadas e desafiantes, promotoras de bem-estar e de um desenvolvimento saudável, sobretudo em períodos de crise.

Conclusão

Mesmo perante as medidas de contingência impostas pela DGS, os JI mostraram estar a responder razoavelmente aos indicadores de qualidade da *Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças*. Aspetos mais frágeis como a definição de áreas, tipo de materiais disponíveis e articulação entre espaço interior e exterior deverão de ser reformulados, para garantir que o JI seja um espaço promotor do bem-estar e desenvolvimento harmonioso da criança, nomeadamente durante o tempo de pandemia por COVID-19.

Referências

- Ata, S., Deniz, A., & Akman, B. (2012). The Physical Environment Factors in Preschools in Terms of Environmental Psychology: A Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2034–2039. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.424>
- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Revista Infância e Educação*, 5, 7-28.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.) *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar no ministério da Educação.

- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior* (1ª edição). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29220>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Berti, S., Cigala, A., & Sharma, N. (2019). Early Childhood Education and Care Physical Environment and Child Development : State of the art and Reflections on Future Orientations and Methodologies. *Educational Psychology Review*. 31, 991–1021. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599–618). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12 (6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L. P., Luz, C., Veiga, G., & Lopes, F. (2021). Effects of the covid-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 492–499. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1052>
- Dias, M. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim de Infância* [Unpublished master's thesis]. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.
- República Portuguesa, XXII Governo (2020, 05 22). *Orientações para a Reabertura da educação pré-escolar*. República Portuguesa, XXII Governo. <https://www.portugal.gov.pt/downloadficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%-3dBAAB%2bLCAAAAAAABACztDSyAADHWq9CBAAAA%3d%3d>
- Despacho Conjunto n.º 268/97, 25 de agosto, do Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança social. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf
- Ferreira, A. M. F. (2015). *Interação criança-espaço exterior em Jardim de Infância* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Lopes, F. (2021). A criança e o espaço rumo a uma cidade amiga do brincar livre. In B. P. Gimenes & R. Perrone (Eds.), *Ludicidade, educação e neurociências da retrospectiva de infância a projetos interventivos-Coleção Brincar e Educação*, 1, 194–231. São Paulo: Gênio Criador.
- Lopes, F., Madeira, R., & Neto, C. (2020). O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter)Ação. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*. Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, pp. 31-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a2>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério Da Educação/ Direção-Geral Da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/71>
- Moreira, M., Cordovil, R., Veiga, G. & Lopes, F. (2021). Mudam-se os tempos, mudam-se os jardins de infância. O impacto da pandemia COVID-19 na qualidade do envolvimento físico e práticas do jardim de infância e a sua influência no comportamento. In A. M. Azevedo, A.I. Santos, C. Mesquita, J. Freitas-Luís, L. Marques, L. Ribeiro, M. C. Góis, M. C. Velez, M. F. Godinho, M. H. Horta, S. Alberto (Eds.). *Cadernos de Educação de Infância* (pp. 15–20). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moreira, M., Cordovil, R., Veiga, G. & Lopes, F. (2020). Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS5): Processo de Tradução e Adaptação para avaliação do envolvimento físico do jardim de infância em Portugal. In R. Mendes, M. J. C. Silva & E. Sá, (Eds.). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança* 13, (pp. 41-43). Coimbra: CIDAF & FCT.
- Määttä, S., Gubbels, J., Ray, C., Koivusilta, L., Nislin, M., Sajaniemi, N., Erkkola, M., & Roos, E. (2019). Children's physical activity and the preschool physical environment: The moderating role of gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(2), 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.008>
- Moore, G. T. (2012). *The Children's Physical Environments Rating Scale (CPERS5)*. University of Sidney. <https://doi.org/10.3109/10903120903349747>
- Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J. C., Vanderloo, L. M., & Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo Qualidade em Parceria* Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Piaget, J. (2013). *The Construction of Reality in the Child*. (1st ed.). Routledge.
- Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2020). COVID-19 Confinement In Portugal: Effects On The Household Routines Of Children Under 13 (Pre-print version 1). *Research Square*. 1–16. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-45764/v1>
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111–129. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>

VAMOS CONHECER MELHOR O OUTRO? UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO

Ana Rita Horta

Universidade de Évora

ana_rita_horta@hotmail.com

Conceição Leal da Costa

Universidade de Évora

mclc@uevora.pt

Ângela Dourado

Agrupamento de Escolas Severim de Faria

angeladourado@live.com.pt

Resumo

O estudo que apresentamos está em desenvolvimento nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. Realizando-se em ambas as valências, tem como objetivo geral *compreender a participação das crianças na (re)construção de significados para melhor conhecermos o outro, valorizando a diversidade cultural e práticas pedagógicas documentadas*. Tomando a participação das crianças como fundamental e a valorização da diferença relacionada com aprendizagens de qualidade, assume-se o carácter multicultural das sociedades contemporâneas. Reconhecem-se os desafios que os processos de globalização e de mundialização da cultura têm trazido para as escolas e para os docentes, as dificuldades, assim como as dúvidas, para ultrapassar visões das diferenças como

problema na educação escolar das crianças (Moreira & Candau, 2005). A produção/recolha de informações durante a prática pedagógica em contexto, faz-se durante o desenvolvimento da prática pedagógica. Para tanto, utilizam-se instrumentos diversos quer na observação participante, quer na intervenção cooperada. Os dados, documentação pedagógica e notas de campo, em registo escrito e imagem, decorrem da ação pedagógica, do processo de supervisão colaborativa, incluindo planeamento e reflexão sistemática, processos alinhados, também, para os objetivos da investigação. A análise de evidências e a interpretação vão deixando emergir uma narrativa que se vai construindo, enquanto forma privilegiada da construção do conhecimento profissional/científico (Passeggi, 2011; Suárez & Metzdorff, 2018). Alinhada com perspetivas de investigação-ação-formação (Pineau, 2006; Passeggi, 2011) e concluída a PES no 1º CEB, nesta comunicação partilhamos influências que a atenção à diversidade cultural exibiu durante a permanência nesse contexto. As produções resultantes da intervenção cooperada emergiram de necessidades curriculares, curiosidades das crianças e vontade da futura docente/investigadora, levando a trocar-se correspondência com crianças de outros países. Tais contactos medeados por essa escrita dialogada entre crianças, permitiram-nos registar temas, ideias e curiosidades. Simultaneamente, planeámos de acordo com as necessidades curriculares, refletindo semanalmente sobre como se identificaram, compreenderam e potenciaram relações entre ambientes quotidianos, respetivas culturas e a escola, assim como sobre influências de saberes prévios e curiosidades das crianças nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens que se desenvolviam. Nesta busca de compreensão, os relatos mostram-se portadores de sentidos quando a partir deles compreendemos as práticas a partir da análise da trajetória na PES. A escuta evidenciou consequências em aprendizagens e atitudes, assim como manteve relações com as nossas práticas profissionais intencionais, fundamentadas, criticadas, permitindo colocar em questão e fazer opções pedagógicas de forma participada e consciente. A experiência que co-construímos através de processos comunicacionais e de uma narrativa escrita, permite incorporar saber, saberes de diversas naturezas e identidade, ao mesmo tempo que a autoria de docente e investigadora surge na nossa dimensão investigativa da PES porque compreendemos a partir de quem somos, de como fazemos e nos posicionamos na escola e no mundo (Formenti, 2008; Lani_Bayle, 2020; Leal da Costa & Sarmiento, 2018).

Por isso, partilhamos, igualmente, características e influências do processo de supervisão, reportando como a capacidade de questionar, de nos questionarmos e sermos questionadas semanalmente, nos permitiu escutar as crianças, elaborar um desenvolvimento curricular com temas integradores, atravessado pela investigação. Este movimento transformador, resultante de reflexões sistemáticas e documentadas, permitiu identificar atitudes críticas

emergentes face à nossa própria ação pedagógica, identificar mudanças intencionais e sustentadas e, ainda, orientar a construção de conhecimento e o desenvolvimento profissional, incluindo a docente cooperante e participante na supervisão, justificando a sua coautoria nesta comunicação.

Palavras-chave: Investigação-ação-formação; Prática de Ensino Supervisionada; Diversidade cultural; Escuta das crianças; Conhecimento profissional.

Introdução

O estudo apresentado desenvolve-se em contexto de estágio, nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. Este tem em foco a problemática da valorização da diversidade cultural como promotora de aprendizagens de qualidade, assumindo o protagonismo das crianças.

Esta questão surge de vontades próprias, das curiosidades/interesses das crianças e também de anteriores experiências docentes da professora cooperante de 1º ciclo, por ter antes lecionado noutros países.

Tendo em conta que o estudo se foca nas influências que a diversidade cultural pode ter nos processos de ensino e nas aprendizagens, as diferenças são aqui entendidas como um fator positivo, sobre as quais é importante refletir. Para tal existe a necessidade de pensar e debater as relações existentes entre a cultura dos quotidianos e o que aprendemos nas escolas, assim como providenciar relações e o potenciar os saberes prévios e as curiosidades das crianças, escutando-as e valorizando uma pedagogia participada.

O objetivo central deste estudo é compreender a participação das crianças na (re)construção de significados para melhor conhecermos o outro, valorizando a diversidade cultural com práticas pedagógicas documentadas. Em concordância com este surgem cinco objetivos específicos:

1. Compreender influências da participação ativa das crianças nas aprendizagens curriculares;
2. Documentar a experiências pedagógica;
3. Identificar curiosidades das crianças relacionadas com a diversidade cultural, nos seus quotidianos;

4. Compreender como o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais permitem (ou não) (re)construirmos significados sobre o outro;
5. Analisar e compreender relações entre a experiência pedagógica documentada e a construção do conhecimento profissional na monodocência.

Neste estudo iremos apresentar a metodologia utilizada, referenciar como surgiu este projeto e quais as atividades desenvolvidas ao longo do estágio de 1º Ciclo. Tendo em conta que este estudo ainda está em curso, só é possível apresentar dados relativos ao primeiro momento: a PES em 1º CEB.

Por fim, partilhamos as conclusões já desveladas pela análise das informações e pela narrativa que co-construímos no decorrer do desenvolvimento deste projeto.

Contextualização teórica

Após algumas leituras constatamos que a diversidade cultural é um tema bastante vasto e muito debatido por todo o mundo. Furtado (2014) define que a diversidade cultural é a existência de uma multiplicidade de culturas, não se baseando apenas em fatores de raça ou género, mas também nas diferenças individuais de cada um. Ao longo deste estudo pretendemos aprofundar a temática e perceber, simultaneamente, que influências é que o protagonismo das crianças pode ter para conhecermos melhor os outros.

O carácter multicultural das sociedades contemporâneas tem trazido para as escolas e para os professores alguns desafios que os processos de globalização e de mundialização da cultura têm agudizado. (Moreira & Candau, 2005) Segundo os autores, os docentes revelam dificuldades e dúvidas para ultrapassar uma visão da diversidade cultural, como problema no trabalho com as crianças para práticas em que a orientação multicultural seja emancipatória e valorizada. Acreditamos que se requer dos professores, citando Moreira e Candau (2005) “nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente” (p. 37).

Concordamos ainda que trabalhar esta temática é um desafio e continua a ser uma necessidade. As “convicções sociais, culturais e

pedagógicas dos professores, dos alunos e dos próprios pais e mães” (Dias, 1998, p.216) parecem ser um dos principais problemas. É difícil mudar mentalidades de um dia para o outro, querendo implementar projetos ou alterações consoante as necessidades e o meio que os rodeia. No entanto um projeto de investigação durante a PES pode permitir-nos que a escola além de promover aprendizagens em diferentes áreas do saber, se possa focar em interesses do grupo atravessados por esta temática, entendendo a importância de aprender que “cada cultura tem uma dignidade e um valor que se tem de respeitar e preservar.” (Peres, 1999, p.125). Ao mesmo tempo seguimos o que diz Moreira e Candau (2005) acreditando ser possível que enquanto professores, podemos construir e desenvolver os currículos de forma autónoma, coletiva e criativa, principalmente porque podemos aproveitar a fazê-lo em conjunto com docentes da universidade, para “catalisar experiências que tornem o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia, da justiça curricular” (p.37).

É importante referir que ao longo desta investigação as crianças terão um papel fundamental, pois é através dos seus conhecimentos prévios e da sua participação ativa que será possível perceber as concessões que detêm do mundo que os rodeia e que trabalhos gostariam de desenvolver tendo em conta os seus conhecimentos em torno da temática.

De forma a promover a participação ativa das crianças, acreditamos que a utilização do trabalho por projetos seja uma mais valia, tendo em conta que através destes as crianças podem aprender, aprofundar e resignificar os seus conhecimentos através da partilha de diferentes pontos de vista e de saberes.

A dimensão investigativa seguirá os princípios da investigação-ação-formação, pois através desta estratégia será possível definir problemas, investigar e refletir “a fim de tornar a intervenção educativa mais informada, deliberada e eticamente sustentada. (Alonso, 1998, p.21)

Metodologia

A dimensão investigativa segue os princípios da investigação-ação-formação (Pineau, 2006; Passeggi, 2011). A reflexão é realizada sistematicamente. Semanalmente, existem conversas com as orientadoras, em vários momentos, permitindo que se faça oralmente e depois por escrito. Essa reflexão sobre as experiências de prática,

serve para melhorar, sucessivamente, a qualidade da intervenção. A ação educativa e a dimensão investigativa que a atravessa, são suportadas por instrumentos de produção e recolha de informações, utilizados durante a observação participante, a intervenção cooperada e no processo de supervisão que acompanha o seu desenvolvimento. Tais instrumentos (planificações, reflexões semais, produções das crianças/fotografias, notas de campo e outros registos), possibilitam a organização de uma documentação pedagógica que também influencia a construção narrativa das experiências, assumindo-se que será essa uma a forma privilegiada da construção do conhecimento profissional/científico (Suarez & Metzdorff, 2018) no decorrer do estágio em ambas as PES. Desta forma pretendemos contribuir para a consciencialização da necessidade de mudanças nas metodologias e práticas pedagógicas com crianças na monodocência, mas também para compreender como a participação das crianças é importante nesses processos (Leal da Costa & Sarmento, 2018). Pretendemos, enfim, que esta investigação contribua para me tornar educadora/professora alinhada com a perspetiva de Suarez e Metzdorff (2018), para quem é importante relatar histórias acerca da prática docente, “para que esas formas de interpretación de mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación pública y cambio” (p.49).

O papel das crianças neste estudo é importantíssimo tendo em conta de que estes quando chegam à escola “possuem conhecimentos, conceitos, informações, preconceitos, experiências vividas, resultantes de outros agentes socializadores: família, vizinhos, meios de comunicação, etc.” (Peres. 1999, pág. 125). Cabe aos adultos estimular as crianças a terem uma participação ativa e crítica sobre acontecimentos da sociedade. Simultaneamente entendemos que deveremos ultrapassar a invisibilidade das crianças “trazendo-as para o centro, a partir do argumento de que o seu estatuto de sujeitos ativos de direitos e de atores sociais exige um comprometimento metodológico e ético que respeite essa sua condição”(Fernandes & Souza, 2020). Nesse sentido, a voz das crianças é fundamental no nosso estudo, tendo em conta que não é indiferente a forma como se produzirão os trabalhos e as reflexões no decorrer das ações que desenvolvemos. Por outras palavras, assumimos que devemos “assegurar a alteridade das crianças, a qual se tece entre vozes e silêncios, entre ditos e não ditos ancorada em processos de pesquisa respeitadores da complexidade envolvida nos processos de comunicação entre adultos e crianças” (Fernandes & Souza, 2020, p. 983).

Através de trabalho por projetos (Katz, 2006; Lopes da Silva, 2011; Vasconcelos, 2011), acreditamos ser possível construir conhecimentos com as crianças, estimulando-as a terem uma participação ativa e crítica sobre acontecimentos da sociedade, contribuindo para vermos o mundo com outros olhos e aprender a ressignificar com elas o que se passa à nossa volta, sobretudo a forma como compreendemos o outro, criança como nós, culturalmente diferente de nós e que vive noutros países. Mas, para compreendermos o outro, também temos que sentir que nos compreendem. Então como diz Lani-Bayle (2020), “ouvindo as crianças, elas nos mostram o caminho de suas necessidades e desejos. Negligenciando-as passamos ao lado do que elas experimentam. A consequência dessa negligência é oferecer-lhes um mundo inadequado e inapto para preencher objetivos educacionais e formativos” (p.956). Assim no decorrer de toda a investigação as crianças assumem o papel principal, pois é através dos seus conhecimentos, vontades e intenções que são desenvolvidos todos os projetos.

Desenvolvimento do Projeto – 1º Ciclo

O projeto elaborado com a turma de 1º Ciclo surge após a atividade “Vivências em Pandemia”, onde as crianças mostraram interesse em perceber como está a ser a pandemia em outros lugares do mundo. Após o grupo mostrar interesse em saber mais sobre o mundo que os rodeia, planeie com a docente e sugerimos o contacto com crianças de outras países de forma a que pudéssemos conhecer outras realidades. O grupo mostrou-se receptivo e partilhou o contacto de familiares que, vivendo em outros lugares, puderiam partilhar as suas vivências. As conversas foram registadas por escrito e a escrita das crianças foi fotografada.

De modo a perceber quais os conhecimentos do grupo sobre o tema da diversidade cultural, começámos por elaborar uma chuva de ideias, em que diversas crianças deram a sua opinião e falaram sobre o tema. Na reflexão semanal produzida já se notava que este momento foi fundamental, pois o grupo sugeriu quais os países que gostavam de ver contactos e partilharam os contactos que tinham nos diferentes países.

Feitas as escolhas, iniciámos o intercâmbio conforme planeado a partir dessa construção de ideias dialogada e em conjunto. Para tal, em grande grupo, foi criada uma entrevista que englobou as

diferentes questões e curiosidades das várias crianças do grupo. Esta foi enviada para os e-mails das pessoas dos diferentes países cujos contactos inventariámos e recebemos respostas de Moçambique, Timor-Leste, França, Brasil, Macau, Cabo-Verde, Estados Unidos e Inglaterra. Todas as respostas, sobretudo de professores num primeiro momento, foram analisadas com as crianças e respondidas com elas também. No decorrer das análises das respostas das entrevistas, as crianças assinalavam e documentavam o que lhes despertava mais atenção, faziam pesquisas sobre questões que tinham surgido de momento e registavam ainda questões para serem enviadas novamente, de forma a que as crianças, com quem estávamos a realizar o intercâmbio, pudessem responder e partilhar os seus conhecimentos e o seu quotidiano. Neste entretanto, o projeto curricular prosseguia, pois mesmo em tempo de pandemia as aprendizagens essenciais orientaram as práticas pedagógicas e as aprendizagens. A partir desta troca de e-mails, as crianças foram conhecendo, sucessivamente, aspetos vários do mundo e características culturais das crianças que nos foram respondendo. O grupo teve a oportunidade de conhecer novas culturas, tradições, línguas/dialetos, pratos típicos, rotina diária, horários escolares, etc... Da nossa parte, o planeamento e as reflexões com suporte documental e teórico, permitiam perceber como as aprendizagens se estavam a desenvolver e se a participação ativa das crianças era respeitada e valorizada.

Ao longo deste estágio as crianças sugeriram ainda a realização de um mapa mundo que identificasse todos os países com quem conseguimos entrar em contacto, a construção de um livro de receitas, pois as comidas tradicionais foram um dos pontos que se destacou e ainda a construção de um glossário com as mesmas palavras em diferentes línguas.

Estes projetos tiveram início com o estágio e neste momento mantêm-se ativos, pois apesar do término deste, a professora cooperante continua a realizar intercâmbio com novos países e mantém contacto com os países anteriormente referidos, com o objetivo de aprofundar com as crianças, cada vez mais, o conhecimento do mundo que os/nos rodeia.

Até ao final do ano letivo prevê-se que o grupo termine a construção do mapa, do livro de receitas e do glossário. Caso seja possível, este projeto será exposto e apresentado e partilhado com outras crianças. Por sua vez, enquanto estagiária noutra local, a

futura educadora/professora e investigadora mantém os contactos possíveis, quer com a docente, quer com as crianças, acompanhando com registos, escritos e imagéticos, a evolução das aprendizagens sem a sua presença mas com continuidades desejadas por todos os que começaram o projeto.

É ainda importante referir a valorização das famílias, pois desde o início que se mostram interessados e disponíveis para partilhar contactos e participar nas nossas descobertas.

Conclusões

Consideramos que o tema deste estudo é pertinente e muito relevante, pois a escola tem um papel fundamental no que diz respeito à inclusão de todos na sociedade escolar, e só haverá inclusão se houver compreensão. Tal como refere Gonçalves (2004) “a melhor educação é aquela que favorece o (re)conhecimento do outro e da sua diversidade manifestadas nos vários campos: social, económico, cultural, político, religioso” (p.20).

A forma como as crianças têm abordado os temas em sala de aula, os relacionamos com os conteúdos curriculares e a forma como temos trabalhado valorizando a sua participação ativa, assim como os processos comunicacionais, tem revelado influências na vida das crianças na escola, quando as observamos e escutamos atentamente e refletimos em conjunto sobre o que vimos e ouvimos. O mesmo tem acontecido com as suas vivências em sociedade, quando nos trazem as vivências de casa para partilharem connosco e com os colegas, ou quando os pais nos comunicam por e-mail ou na escola curiosidades que partilham noutros locais, manifestando entusiasmo. Assim, do ponto de vista da identidade profissional, consideramos que enquanto docentes, estamos a assumir um papel de professor Inter/Multicultural. Por sua vez, as evidências analisadas até ao momento, permitem-nos afirmar que este caminho percorrido para conhecermos melhor o outro também está ao serviço de podermos ser melhores pessoas, produzir conhecimentos e manter relações mais adequados ao mundo em que todos vivemos, aprendendo para além do currículo prescrito. É nossa opinião que, tal como refere Silva (2007), a escola é para todos na medida em que acreditamos “na democracia participativa numa escola democrática que conduzirá ao sucesso mesmo das crianças diferentes” (p.41). Um professor Inter/

Multicultural vê a diversidade cultural como uma mais valia para os processos de ensinar e de aprender, e compreender como podemos fazer acontecer essa pedagogia foi o foco de todos os interesses ao longo do estágio. Como é que sendo diferentes, o facto de o grupo construir e reconstruir novos significados e aprendizagens os farão tornar-se melhores cidadãos no futuro, continua a mover-nos apesar de termos algumas respostas que a nossa experiência vivida permitirá partilhar num futuro próximo, isto é, quando o Relatório da PES se concretizar totalmente.

No decorrer deste estudo tive a oportunidade de realizar diferentes atividades que me proporcionaram momentos muito interessantes com a turma e com a professora cooperante, sendo que é uma mais valia realizar este projeto com uma docente que já lecionou em diferentes geografias do mundo, que partilha as suas vivências e nos vai dando um testemunho em primeira mão de como a vida é diferente em outros países, onde as fotografias, os objetos e os vídeos nos permitem conversar e pensar em conjunto.

No decorrer deste estudo foi possível perceber, igualmente, que muitas crianças não tinham noção do mundo que as rodeia, para além da cidade que bem conhecem. Considero, refletindo sobre o que verbalizaram e sobre alguns conflitos entre crianças que registámos, que esta abordagem se tem mostrado uma valiosa forma das crianças conhecerem mais à sua volta e saibam como modos diferentes de pensar e de agir perante as diferentes realidades existentes não são indiferentes na vida individual e coletiva.

Em função dos momentos de partilha em sala foi possível planejar outros momentos de trabalho e fazer reflexões que nos têm permitido perceber que o grupo está a crescer culturalmente, começando a olhar para o mundo de uma forma mais completa e a olhar para a sociedade que nos rodeia problematizando aspetos que antes não questionavam. A alimentação de qualidade e a necessidade humana inerente que nem todas as crianças vêm satisfeita do mesmo modo, por exemplo.

Apesar do término do estágio tanto a professora cooperante como o grupo mostraram interesse em continuar a desenvolver o projeto. Assim, este está continuado, permitindo que as crianças continuem o intercâmbio com os outros países, aprofundando ainda mais os seus conhecimentos e construindo aprendizagens. Consideramos, pois que este projeto se tem revelado muito importante para todos nós, mostrando-nos que cultivar práticas e conhecimentos que englobem a diversidade e que permitam que se conheça o outro compreenden-

do-o, permite combater ações preconceituosas e discriminatórias. Foram as crianças a firmarem tais pressupostos, levando as nossas reflexões mais longe. Então, pensamos que o reconhecimento positivo das diferenças deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida, dando a conhecer às crianças a existência de diferenças culturais, visto que estamos inseridos numa sociedade multicultural (Santos, 2006, p.26).

Tendo em conta e o interesse do grupo em partilhar o trabalho que temos realizado, está previsto, no final do ano letivo, a realização de uma apresentação do projeto à comunidade escolar, a partir da qual tencionamos recolher informações que nos possibilitem retomar reflexões anteriormente realizadas. Com isso, pensamos que alcançaremos uma mais profunda compreensão dos fenómenos em estudo e que através da narração da experiência na sua totalidade, poderemos construir e divulgar conhecimento profissional científico produzido participadamente e no seio da profissão docente.

Referências

- Alonso, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. 1) . Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, na área de conhecimento de Currículo e Metodologia. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, J. L. (2004). O (Re)conhecimento do Outro - Um Desafio à Educação Cristã. Lisboa: SNEC.
- Lani-Bayle (2020). *Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 5 (15), 954-969.
- Leal da Costa, C. & Sarmiento, T. (2018). *Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz*. Revista Educação em Análise, 3 (2), 72-94.
- Moreira, A., & Candau, V. (2005). *Educação como exercício da diversidade*. MEC: UNESCO.
- Passeggi, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica em educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 25-40.
- Pineau, G (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 329-343.
- Santos, E. (2006). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Cavaleiro. Contexto: São Paulo

- Silva, M. (2007). *Escola e diversidade cultural dos alunos* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora). Consultada em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16111/1/Maria%20Rosete%20Monginho%20Martins%20Rodrigues%20da%20Silva%20-%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20160%20754.pdf>
- Suárez, D. & Metzdorff, V. (2018) Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes.. *Revista de Educación*, (28), 49-74.

EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO



ADAPTATION AND LEARNING PROCESSES AFTER STROKE: PERCEPTIONS AND EXPERIENCES OF SURVIVORS AND FAMILY CAREGIVERS

Ana Moura

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
EPIUnit, Instituto de Saúde Pública, Universidade do Porto
Laboratório para a Investigação Integrativa e Translacional em Saúde Populacional (ITR)
ana.moura@ispup.up.pt
<https://orcid.org/0000-0003-4587-6797>

Sofia Castanheira Pais

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
sofiapais@fpce.up.pt
<https://orcid.org/0000-0003-2841-9922>

Elisabete Alves

EPIUnit, Instituto de Saúde Pública, Universidade do Porto
Laboratório para a Investigação Integrativa e Translacional em Saúde Populacional (ITR)
elisabete.alves@ispup.up.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7738-0887>

Abstract

The decrease in stroke mortality rates led to an increase in the number of survivors, who often experience motor, functional, cognitive and psychosocial impairments. These survivors frequently require long-term assistance and support of an informal caregiver, usually family members, to carry out and maintain their usual Activities of Daily

Living. Thus, survivors and family caregiver's must adjust abruptly to the immediate and long-term effects of stroke on their lives. Literature has focused on physical and cognitive rehabilitation of survivors and on psychological consequences of care, with less emphasis on the social and educational domains of the post stroke care adaptation. Assuming a set of ethical concerns and a rights-based approach, this project intends to understand and explore how survivors and family caregivers experience the adaptation and learning processes after stroke by exploring: a) their needs and rights; b) the changes, attitudes, experiences and meanings associated with their roles; and c) the access, availability and quality of community support networks. This mixed methods study will include a literature review on the adaptation and learning processes of survivors and family caregivers; documentary analysis of legislative and regulatory documents for post stroke care and family care in Portugal; structured questionnaires and semi-structured interviews with survivors and family caregivers; and think tanks with survivors, family caregivers and health, social and education professionals with work experience in post stroke care. This study will be based on a sample of stroke survivors hospitalized between September 2018 and August 2019 in one of the 12 stroke units of the Northern Regional Health Administration of Portugal and their family caregivers, recruited two years after stroke. This study will allow: 1) to understand the adaptation processes of survivors and caregivers after a stroke, useful to reduce the burden of non-communicable diseases; 2) generate evidence to support educational guidelines and interventions target to the needs and rights of citizens and oriented towards social justice, equity and inclusion; 3) explore and integrate the views of different stakeholders in the educational, social and health systems, in order to empower survivors and caregivers, promote the engagement of citizens and ensure responsive, inclusive and participatory decision-making, reducing inequalities.

Keywords: Health education; mixed methods; stroke; survivors; family caregivers.

Introduction

Current European demographic, economic and social trends, namely, the ageing population, the increase in average life expectancy and the growth of chronic diseases (Bruhn & Rebach, 2014; Colombo, Llana-Nozal, Mercier, & Tjadens, 2011; Zigante, 2018), require reconfigurations in the role of Health Education. Effective strategies should engage and empower individuals and communities to foster quality management of diseases, improving the adaptation of chronic

patients (Barnfield & Savolainen, 2019). However, studies, guidelines and practices that support and facilitates the management of citizens' health and well-being after an illness or injury are lacking.

Stroke is one of the leading causes of disability and mortality in Europe, namely in Portugal (Béjot, Bailly, Durier, & Giroud, 2016; Wafa et al., 2020; Wilkins et al., 2017). The decrease in stroke mortality rates observed in the last decades (Instituto Nacional de Estatística, 2019; Shah et al., 2019; Wilkins et al., 2017), leaded to an increased in the number of survivors, with reduced motor, sensory and/or cognitive functions and with psychological and social sequelae (Bucki, Spitz, & Baumann, 2019; Chuluunbaatar, Chou, & Pu, 2016; Hackett, Jan, & Lindley, 2012; Hekmatpou, Mohammad, & Mardanian, 2019). After discharge, most stroke survivors return home, often requiring assistance and support of an informal caregiver. These unpaid workers, mostly family members, need to adjust to the immediate and long-term effects that require the varying degrees of care, experiencing the psychological and socioeconomic repercussions of stroke (Hesamzadeh, Dalvandi, Bagher Maddah, Fallahi Khoshknab, & Ahmadi, 2015). The chronic stage of stroke requires an abrupt adaptation to a new reality and, consequently, demand and trigger new learning process that should be considered by the post stroke support services, policies and researchers. Thus, a high-quality long-term continuity care directed both for survivors and family caregivers, constitutes a challenge and must be a priority for public health, social and educational policies, practices and services.

Literature on the adaptation and learning processes after stroke has focused on:

- physical and psychosocial consequences of stroke on survivors, with little emphasis on the social domain and on holistic approaches that integrate these three domains (Vanhook, 2009). Thus, research on needs and experiences of both survivors and caregivers focusing on their rights, is needed to develop strategies that promote literacy, reintegration and social participation (Kristensen, Tistad, Koch, & Ytterberg, 2016);
- survivors' and caregivers' depression, anxiety, psychological distress and quality of life at early post stroke period (Rigby, Gubitz, & Phillips, 2009; Saban, Sherwood, DeVon, & Hynes, 2010; Savini et al., 2015). However, literature regarding medium and long-term impact on survivors and caregivers' health and well-being taking into account their socioeconomic characteristics, lifestyles, Activities of Daily Living and social support is lacking;

- cognitive and emotional changes of stroke survivors, in detriment of caregivers' experiences and needs (El Masry, Mullan, & Hackett, 2013; Greenwood, Mackenzie, Cloud, & Wilson, 2009; Haley, Roth, Hovater, & Clay, 2015). A joint approach of survivors and caregivers can represent an opportunity to consider stroke as a dyadic event that influences the experiences, health and well-being of both (Savini et al., 2015);
- exploration of information regarding medication, nutrition and functional recovery of survivors (Hafsteinsdóttir, Vergunst, Lindeman, & Schuurmans, 2011). Integrative exploration of survivors and caregivers' information and educational needs, experiences, challenges, and rights may be useful to develop adjusted and timely sensitive education interventions, that take into account the satisfaction and perceived quality of the health and social services availability and access (El Masry et al., 2013).

There is a lack of scientific production in the field of social sciences, namely in the Education Sciences domain, which difficult the development of evidence-based social and educational strategies that consider the complexity of the adaptation and learning processes; facilitate the management of survivors and caregivers' health and well-being after stroke; and promote family and community integration of survivors and family caregivers. Hence, considering the gaps identified in the literature, this study was designed in order to understand: 1) "What are the adaptation and learning processes of Portuguese stroke survivors and their family caregivers?"; and 2) "How do stroke survivors and their family caregivers experience adaptation and learning after stroke?". The specific objectives are:

- to systematically review the literature regarding the adaptation and learning processes of stroke survivors and family caregivers.
- analyze the Portuguese legislation regarding the post stroke and family care, as well as guidelines, regulations, protocols and recommendations on healthcare, social and educational systems, policies and services directed for survivors and caregivers.
- to describe and explore the stroke adaptation and learning processes, dynamics and stages of stroke survivors and their family caregivers, by assessing changes in Activities of Daily Living, according to their socioeconomic characteristics, li-

festyles and level of functionality, and by analyzing attitudes, experiences and meanings associated with the roles of stroke survivors and family caregivers;

- to assess and explore the needs of stroke survivors and family caregivers, assuming a rights-based approach, through the integration of quantitative and qualitative data;
- to identify enablers, barriers and challenges related to access, availability and quality of community support networks (e.g., health, social and educational), as well as strategies to improve these services, according to the perspectives of all stakeholders involved in the post stroke care processes and/or services;
- to develop counselling guidelines to promote and facilitate the adaptation and learning process after stroke, as well as strategies to promote healthcare and social and educational services based on policies centred on both stroke survivors and family caregivers needs and rights.

Methodology

This observational study will rely on robust methodologies and innovative techniques, which combine quantitative and qualitative data through the development of structured questionnaires and semi-structured interviews with stroke survivors and family caregivers, and the implementation of three think tanks involving stroke survivors, family caregivers, and health, social and education professionals. This design was chosen with the intention to merge quantitative and qualitative data to develop a more in-depth understanding of the adaptation experiences and learning after stroke of both survivors and family caregivers (Creswell, 2015).

Literature review

A systematic review on the adaptation and learning processes of stroke survivors and family caregivers will be undertaken. Following the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Page et al., 2021), the electronic databases PubMed, ISI WoK,

PsycINFO and Scielo will be searched, and all the studies will be evaluated independently by two researchers using a priori defined exclusion criteria.

Documentary analyses: legislation, guidelines, regulations, protocols and recommendations on post stroke and family care

Portuguese legislation, guidelines, regulations, protocols and recommendations on post stroke and family care will be collected and analyzed in order to map 1) main constructs and values underlying these documents; 2) rights that are proclaimed; 3) services and strategies to support survivors and family caregivers. The main results of this documentary analysis will be useful to sustain and discuss the main empirical results of the study.

Questionnaire-based survey

All stroke survivors hospitalized between September 2018 and August 2019 in a Stroke Unit of the Northern Region Health Administration of Portugal (ARS-Norte) and their family caregivers are being invited to participate in the study 18 to 24 months' post stroke. All Stroke Units of the ARS-Norte (n=12) were contacted and received ethical approval to be included in the study, namely, Centro Hospitalar de Entre o Douro e Vouga (Santa Maria da Feira), Centro Hospitalar Universitário de São João (Porto), Centro Hospitalar de Trás os Montes e Alto Douro (Vila Real), Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho (Vila Nova de Gaia), Centro Hospitalar do Médio Ave (Famalicão), Centro Hospitalar do Tâmega e Sousa (Penafiel), Centro Hospitalar Universitário do Porto (Hospital de Santo António, Porto), Hospital da Senhora da Oliveira (Guimarães), Hospital de Braga (Braga), Unidade Local de Saúde de Matosinhos (Hospital Pedro Hispano, Porto), Unidade Local de Saúde do Alto Minho (Hospital Santa Luzia, Viana do Castelo), and Unidade Local de Saúde do Nordeste (Unidade Hospitalar de Macedo de Cavaleiros).

Only stroke survivors and their respective family caregivers, if any, with an available telephone contact and who agreed to be contacted by the research team are considered eligible to participate in the study. Stroke survivors who are institutionalized, with formal caregivers or living in foster families, who do not understand or speak Portuguese, or have language and/or cognitive disorders (e.g., dysphasia, dementia, memory loss, deafness/hearing loss), and inmates will be excluded.

Based on the Portuguese Stroke Units Guide (Sociedade Portuguesa do Acidente Vascular Cerebral, 2017), approximately 4000 patients were admitted to the Stroke Units of the ARS-Norte in 2016. It has been previously described that 30 to 50% of survivors do not regain functional independence, and 10 to 15% require institutional care (Lloyd-Jones et al., 2010). Therefore, excluding deaths and institutionalized survivors or formal caregivers, we estimated that approximately 50% of Portuguese survivors ($n=2000$) will be independent, and 10% of Portuguese survivors ($n=400$) will have family caregivers. Assuming a 70% participation rate, we expect to include approximately 1400 survivors without a family caregiver and 280 pairs of survivors and caregivers (560 subjects).

Participants are first being approached by the stroke medical team asking for their permission to be contacted by the research team. After acceptance, participants are invited to participate in the study, and a meeting is scheduled according to participants' availability and convenience to conduct the data collection. In accordance with the health status of the stroke survivor, three options are foreseen for data collection: 1) if the survivor does not have a family caregiver, the questionnaire is carried out by telephone on a day and time scheduled accordingly with the convenience of the participant; 2) if the survivor has a family caregiver, both are invited to respond, preferably face-to-face, to a questionnaire each at a place and date scheduled according to the convenience of the two participants; 3) if the survivor has a family caregiver but is unable to answer the questionnaire, the caregiver is asked to answer some questions related to the survivor as well as the caregiver role, preferably face-to-face, according to the participant's preference.

Regarding the instruments of data collection, specific questions were produced, and previously validated instruments were selected according to the purposes of the study and based on recent literature to gather information about stroke survivors and their caregivers. The questionnaire directed to stroke survivors assesses data regarding sociodemographic characteristics, stroke impact, lifestyle changes, return to work, functional independence and disability (Araújo, Pais-Ribeiro, Oliveira, & Pinto, 2007; Farrell, Godwin, Richards, & Warlow, 1991), community integration (Fraga-Maia, Werneck, Dourado, Fernandes, & Brito, 2015; Willer, Ottenbacher, & Coad, 1994), and stroke survivors' quality of life (Malheiro, Nicola, & Pereira, 2005). The family caregivers' questionnaire explores the following dimensions: sociodemographic

characteristics, lifestyle changes, health knowledge and information sources, access to health and social services, psychological profile (Pais-Ribeiro et al., 2007), burden (da Cruz Sequeira, 2010), social support (Carvalho, Pinto-Gouveia, Pimentel, Maia, & Mota-Pereira, 2011), and quality of life (Joseph, Becker, Elwick, & Silburn, 2012). Data from clinical records will also be collected, namely, date and type of stroke, duration of hospitalization and destination after discharge. This information is intended to obtain accurate data that allow reliable characterization of stroke episodes.

Statistical analysis will be performed using STATA 15.1 (College Station, TX, 2009). Data will be described as counts and proportions for categorical variables and means and standard deviations for normally distributed continuous variables. Unconditional logistic regression models will be fitted to compute odds ratios (ORs) and 95% confidence intervals.

Semi structured interviews

The semi structured interviews will enable a deeper insight into the views and experiences of stroke survivors and their family caregivers regarding their adaptation and learning processes.

Family caregivers and stroke survivors who participate in the questionnaire are being contacted within 12 to 18 months after, to request their participation in a qualitative interview. At the time of questionnaire filling, participants are asked for written authorization and consent to provide telephone contact for later scheduling of interviews. Interviews are being held at the stroke units, at participants' homes or at another convenient and appropriate place of the participant's choice and are digitally recorded after consent.

Heterogeneity sampling is being used to assure maximum variation of experiences and perspectives based on sex, age, place of residence and type of connection to stroke (autonomous and depend stroke survivors and family caregivers) and to recruit sufficient participants until thematic saturation is reached. We expect to obtain the participation of 60 stroke survivors (30 females and 30 males) and 60 family caregivers (30 females and 30 males).

The interview guide was developed based on an extensive review of the literature and on the preliminary results of the quantitative data. The questions asked in the interview cover different areas to

understand the: 1) adaptation process after stroke; 2) views, experiences and meanings associated with the roles of stroke survivors and caregivers, burden and life changes; 3) challenges and needs experienced by stroke survivors and family caregivers, as well as strategies used to overcome them; 4) perception of social support and assistance; 5) enablers and barriers regarding the availability and access to health and social services; 6) professional reintegration; and 7) knowledge and use of information sources. Interviewing and analysis are supervised by the supervision team to guarantee consistent training and quality assurance. Prior consent to interview recording will be obtained from all interviewees.

The audio-digital files will be transcribed verbatim and validated for accuracy and precision. Content analysis will be performed using NVivo 12 (QSR International, USA, 2018). Hermeneutic analysis of transcripts, using constant comparison and category building procedures, will be used to identify major themes. Then, data will be classified by dimensions within each theme. Finally, the most elucidative expressions of the meanings, views and experiences emerging from the narratives will be selected. Strategies to guarantee the rigor and quality of research will include triangulation of data sources and analyst triangulation.

Think tanks

To allow a broader and in-depth understanding of the study field, a qualitative study will be undertaken by deploying think tanks with stakeholders involved in the post stroke care processes and/or services, which will focus on the national legislation on post stroke care and family care; challenges and needs experienced by family caregivers of stroke survivors and on the strategies that can be used to overcome them. Thus, stroke survivors, family caregivers, and healthcare, social and education services professionals, with work experience in stroke, will be selected through purposive sampling. The Portuguese Association of Stroke Survivors, Family Members and Friends - Portugal AVC, will be responsible for the participants' selection and invitation.

Think tanks are a form of group interviews particularly suitable to inquire and elicit debate on previously defined topics among heterogeneous stakeholder groups (Viseu & Carvalho, 2018). He-

terogeneity sampling will be used to assure maximum variation of experiences and perspectives based on sex and type of connection to stroke (e.g., stroke survivors, family caregivers or professionals working in the field of stroke). Subsequently, participants will be randomly assigned to one of three think tanks. Based on previous studies, we expect to include approximately fifteen participants per think tank and to reach data saturation with three think tanks (de Freitas et al., 2017).

Discussion will be elicited based on a brief presentation reporting the findings of the questionnaires and interviews. Also, the main discussion topics will be summarized at the end of each think tank. Participants will comment on think tank summaries and make final observations. After verbatim transcription, data will be analyzed with NVivo 12 (QSR International, USA, 2018) employing inductive and deductive approaches to interpretational analysis. It will be employed triangulations strategies to guarantee the rigor and quality of research.

Ethics

This mixed methods study will be based on a broader project¹ which has already been approved by the Ethics Committees and the respective Data Protection Offices, of the twelve hospitals involved. According to the Instrument of Ethical-Deontological Regulation: Ethics Charter of the Portuguese Society of Education Sciences (Sociedade Portuguesa De Ciências da Educação, 2021), this study will follow ethical principles that ensure integrity, confidentiality, privacy and respect for participants' rights: informed consent will be obtained from all participants at all moments of data collection; researchers will provide clear, transparent and detailed information about the study, namely their right to withdraw and access the data collected; confidentiality and anonymity of all materials will be guaranteed. The involvement of a particularly sensitive group, in a challenging context, also requires the consideration of a set of ethical strategies that minimize possible negative consequences for participants, namely, opportunity for debriefing and, when necessary, referral to specialized medical services (British Educational Research Associa-

¹ CARESS – Psychosocial health of carers of stroke survivors: Experiences, needs, and quality of life (POCI-01-0145-FEDER-031898) – financed by the Portuguese Foundation for Science and Technology

tion, 2018; Sociedade Portuguesa De Ciências da Educação, 2021; Universidade do Porto, 2017).

Conclusions

Based on robust methodological and theoretical approaches, this study will facilitate the understanding of the impact of sociodemographic characteristics, the trajectory of care, and the access and availability of social and health services on the experiences, adaptation and learning processes of stroke survivors and their family caregivers.

This innovative study will generate and disseminate information and knowledge that: 1) contribute to a deeper understanding of the adaption and learning processes after stroke, useful for decreasing the burden of non-communicable diseases; 2) generate evidence to support guidelines and interventions centred on the needs and rights of stroke survivors and family caregivers; 4) explore and integrate the views of all stakeholders on health, social and educational services and systems, in order to empower survivors and caregivers, encourage citizen involvement, and ensure responsive, inclusive and participatory decision-making, reducing inequalities; and 5) promote interdisciplinary debates and knowledge around chronic diseases adaptation and learning process, and family care.

The main results of this work are expected to have an impact in the Education Sciences field, namely through the discussion of health and education policies to promote more informed, participatory, empowered, inclusive, innovative and healthy societies. The dissemination of the results of this study will be carried out through national and international peer-reviewed journals, oral communications in national and international scientific meetings, and national seminars. These will be targeted to practitioners, policymakers, stroke survivors and caregivers in order to debate the implications of stroke and family care on social, educational and health fields.

References

- Araújo, F., Pais-Ribeiro, J., Oliveira, A., & Pinto, C. (2007). Validação do Índice de Barthel numa amostra de idosos não institucionalizados. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 25(2), 59-66.
- Barnfield, A., & Savolainen, N. (2019). Health promotion and primary prevention in 21 European countries. *European Journal of Public Health*, 29(Supplement_4). doi:10.1093/eurpub/ckz185.219.

- Béjot, Y., Bailly, H., Durier, J., & Giroud, M. (2016). Epidemiology of stroke in Europe and trends for the 21st century. *La Presse médicale*, 45(12 Pt 2), e391-e398. doi:10.1016/j.lpm.2016.10.003.
- British Educational Research Association [BERA] (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4th ed.). London.
- Bruhn, J.G., & Rebach, H.M. (2014). *The sociology of caregiving*. USA: Springer.
- Bucki, B., Spitz, E., & Baumann, M. (2019). Emotional and social repercussions of stroke on patient-family caregiver dyads: Analysis of diverging attitudes and profiles of the differing dyads. *PLoS One*, 14(4), e0215425. doi:10.1371/journal.pone.0215425.
- Carvalho, S., Pinto-Gouveia, J., Pimentel, P., Maia, D., & Mota-Pereira, J. (2011). Características psicométricas da versão portuguesa da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Multidimensional Scale of Perceived Social Support - MSPSS). *Psychologica*, 0(54), p. 331-357. doi:10.14195/1647-8606_54_13.
- Chuluunbaatar, E., Chou, Y. J., & Pu, C. (2016). Quality of life of stroke survivors and their informal caregivers: A prospective study. *Disability and Health Journal*, 9(2), 306-312. doi:10.1016/j.dhjo.2015.10.007.
- Colombo, F., Llana-Nozal, A., Mercier, J., & Tjadens, F. (2011). *Help Wanted? Providing and Paying for Long-term Care*. In OECD Publishing (Ed.), OECD Health Policy Studies.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. United Kingdom: SAGE Publications.
- da Cruz Sequeira, C. A. (2010). Adaptação e validação da Escala de Sobrecarga do Cuidador de Zarit. *Revista de Enfermagem Referência*, 2(12), 9-16.
- de Freitas, C., Dos Reis, V., Silva, S., Videira, P. A., Morava, E., & Jaeken, J. (2017). Public and patient involvement in needs assessment and social innovation: a people-centred approach to care and research for congenital disorders of glycosylation. *BMC Health Services Research*, 17(1), 682. doi:10.1186/s12913-017-2625-1.
- El Masry, Y., Mullan, B., & Hackett, M. (2013). Psychosocial experiences and needs of Australian caregivers of people with stroke: prognosis messages, caregiver resilience, and relationships. *Topics on Stroke Rehabilitation*, 20(4), 356-368. doi:10.1310/tsr2004-356.
- Farrell, B., Godwin, J., Richards, S., & Warlow, C. (1991). The United Kingdom transient ischaemic attack (UK-TIA) aspirin trial: final results. *Journal of Neurology Neurosurgery Psychiatry*, 54(12), 1044-1054. doi:10.1136/jnnp.54.12.1044.
- Fraga-Maia, H. M. S., Werneck, G., Dourado, I., Fernandes, R. C. P., & Brito, L. L. (2015). Translation, adaptation and validation of "Community Integration Questionnaire". *Ciência & Saúde Coletiva*, 20, 1341-1352.
- Greenwood, N., Mackenzie, A., Cloud, G. C., & Wilson, N. (2009). Informal primary carers of stroke survivors living at home-challenges, satisfactions and coping: a systematic review of qualitative studies. *Disability and Rehabilitation*, 31(5), 337-351. doi:10.1080/09638280802051721.

- Hackett, M. L., Glozier, N., Jan, S., & Lindley, R. (2012). Returning to paid employment after stroke: the Psychosocial Outcomes In Stroke (POISE) cohort study. *PLoS One*, 7(7), e41795. doi:10.1371/journal.pone.0041795.
- Hafsteinsdóttir, T. B., Vergunst, M., Lindeman, E., & Schuurmans, M. (2011). Educational needs of patients with a stroke and their caregivers: a systematic review of the literature. *Patient Education and Counseling*, 85(1), 14-25. doi:10.1016/j.pec.2010.07.046.
- Haley, W. E., Roth, D. L., Hovater, M., & Clay, O. J. (2015). Long-term impact of stroke on family caregiver well-being: a population-based case-control study. *Neurology*, 84(13), 1323-1329. doi:10.1212/wnl.0000000000001418.
- Hekmatpou, D., Mohammad Baghban, E., & Mardanian Dehkordi, L. (2019). The effect of patient care education on burden of care and the quality of life of caregivers of stroke patients. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 12, 211-217. doi:10.2147/jmdh.S196903.
- Hesamzadeh, A., Dalvandi, A., Bagher Maddah, S., Fallahi Khoshknab, M., & Ahmadi, F. (2015). Family Adaptation to Stroke: A Metasynthesis of Qualitative Research based on Double ABCX Model. *Asian Nursing Research (Korean Society of Nursing Science)*, 9(3), 177-184. doi:10.1016/j.anr.2015.03.005.
- Instituto Nacional de Estatística (2019). *Causas de Morte-2017*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Joseph, S., Becker, S., Elwick, H., & Silburn, R. (2012). Adult carers quality of life questionnaire (AC-QoL): Development of an evidence-based tool. *Mental Health Review Journal*, 17. doi:10.1108/13619321211270380.
- Kristensen, H. K., Tistad, M., Koch, L., & Ytterberg, C. (2016). The Importance of Patient Involvement in Stroke Rehabilitation. *PLoS One*, 11(6), e0157149. doi:10.1371/journal.pone.0157149.
- Lloyd-Jones, D., Adams, R. J., Brown, T. M., Carnethon, M., Dai, S., De Simone, G., . . . Wylie-Rosett, J. (2010). Heart disease and stroke statistics--2010 update: a report from the American Heart Association. *Circulation*, 121(7), e46-e215. doi:10.1161/circulationaha.109.192667.
- Malheiro, A., Nicola, A., & Pereira, C. (2005). Contributo para a adaptação e validação da Escala de Avaliação da Qualidade de Vida para Utentes após AVC. *EssFisiOnline*, 5(2), 12-24.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine*, 18(3), e1003583. doi:10.1371/journal.pmed.1003583.
- Pais-Ribeiro, J., Silva, I., Ferreira, T., Martins, A., Meneses, R., & Baltar, M. (2007). Validation study of a Portuguese version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Psychology Health and Medicine*, 12(2), 225-235; quiz 235-227. doi:10.1080/13548500500524088.
- Rigby, H., Gubitz, G., & Phillips, S. (2009). A systematic review of caregiver burden following stroke. *International Journal of Stroke*, 4(4), 285-292. doi:10.1111/j.1747-4949.2009.00289.x.

- Saban, K. L., Sherwood, P. R., DeVon, H. A., & Hynes, D. M. (2010). Measures of psychological stress and physical health in family caregivers of stroke survivors: a literature review. *Journal Neuroscience Nursing*, 42(3), 128-138. doi:10.1097/jnn.0b013e3181d4a3ee.
- Savini, S., Buck, H. G., Dickson, V. V., Simeone, S., Pucciarelli, G., Fida, R., . . . Vellone, E. (2015). Quality of life in stroke survivor-caregiver dyads: a new conceptual framework and longitudinal study protocol. *Journal of Advanced Nursing*, 71(3), 676-687. doi:10.1111/jan.12524.
- Shah, R., Wilkins, E., Nichols, M., Kelly, P., El-Sadi, F., Wright, F. L., & Townsend, N. (2019). Epidemiology report: trends in sex-specific cerebrovascular disease mortality in Europe based on WHO mortality data. *European Heart Journal*, 40(9), 755-764. doi:10.1093/eurheartj/ehy378.
- Sociedade Portuguesa De Ciências da Educação (2021). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética* (2nd ed.).
- Sociedade Portuguesa do Acidente Vascular Cerebral (2017). *Guia das Unidades de AVC*. Retrieved from https://static.livengine.net/spavc2013/Imgs/pages/uavc/GUIA%20AVC_site_28_11_17.pdf
- Universidade do Porto (2017). Código Ético de Conduta Académica.
- Vanhook, P. (2009). The domains of stroke recovery: a synopsis of the literature. *Journal of Neuroscience Nursing*, 41(1), 6-17. doi:10.1097/jnn.0b013e31819345e4.
- Viseu, S., & Carvalho, L.M. (2018). Think Tanks, Policy Networks and Education Governance: The Emergence of New Intra-national Spaces of Policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26(108), 1-26.
- Wafa, H. A., Wolfe, C. D. A., Emmett, E., Roth, G. A., Johnson, C. O., & Wang, Y. (2020). Burden of Stroke in Europe. *Stroke*, 51(8), 2418-2427. doi:10.1161/STROKEAHA.120.029606.
- Wilkins, E., Wilson, L., Wickramasinghe, K., Bhatnagar, P., Leal, J., Luengo-Fernandez, R., . . . Townsend, N. (2017). *European Cardiovascular Disease Statistics 2017*. European Heart Network. <http://www.ehnheart.org/images/CVD-statistics-report-August-2017.pdf>.
- Willer, B., Ottenbacher, K. J., & Coad, M. L. (1994). The community integration questionnaire. A comparative examination. *American Journal of Physical Medicine Rehabilitation*, 73(2), 103-111. doi:10.1097/00002060-199404000-00006.
- Zigante, V. (2018). *Informal care in Europe: Exploring Formalisation, Availability and Quality*. European Commission, 4-38. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8106&furtherPubs=yes>.

A AÇÃO INTER(CULTURAL) FRANCESA EM TORNO DO ACOLHIMENTO E DA INTEGRAÇÃO: EM BUSCA DA *INCLUSÃO* ESCOLAR DO ALUNO ESTRANGEIRO ALÓFONO EM SALAS DE AULA DA METRÓPOLE DE BORDÉUS

Celina Martins Santos

Universidade Aberta

celinamartinsantos@gmail.com

Resumo

No âmbito do nosso projeto de doutoramento, motivados e impulsionados pelo contexto da globalização, e atendendo à grande vaga de imigração que ocorreu, em 2015, na Europa, encontrámos a problemática para a nossa investigação alusiva à inclusão que nos conduziu, por conseguinte, ao problema que identificámos na França, acerca das políticas para acolher, integrar e incluir. Com efeito, a crescente deslocação de migrantes constitui-se como um fenómeno global, convocando a adoção de novas práticas sob pretextos, mais do que políticos, educativos e de responsabilização social. Com este estudo almejamos, primeiramente, apresentar a pluralidade tanto do significado como da significância inerentes ao conceito de inclusão, interpretando os conceitos de acolhimento e de integração que lhe são indissociáveis. Na continuidade, estudaremos as políticas atuais vigentes e promovidas pela Educação Nacional Francesa para acolher, avaliar e incluir alunos estrangeiros, concomitantemente, alófonos, averiguando a existência de dispositivos pedagógicos adaptados nas escolas. Objetivamos investigar que tipo de atividades de acolhimento existem nas escolas; pretendemos aferir se existem atividades integradoras e adaptadas; finalmente, desejamos compreender se existem práticas interculturais.

Metodologicamente, escolhemos uma abordagem qualitativa para conduzir o nosso estudo etnográfico e hermenêutico. O nosso campo empírico circunscreveu-se a quatro escolas na metrópole de Bordéus: duas com dispositivos para acolher alunos não francófonos e outras duas sem quaisquer unidades específicas. Os dados recolhidos, durante o ano letivo 2016-17, advêm das várias perspetivas sobre o objeto em estudo de quatro participantes alófonos, um em cada escola, e de colaboradores, professores, coordenadores e diretores, com recurso a entrevistas, semi-estruturadas e narrativas, e a questionários. Relativamente à inclusão, concluímos que não foi plena, dado que se pautou como exclusivamente escolar. O acolhimento nem sempre foi eficaz nos primeiros contactos, tendo sido incipiente ao longo do ano; a integração aconteceu, com lacunas, a nível escolar, porém foi significativamente insatisfatória no tocante ao social, cultural e intercultural.

Palavras-chave: Acolhimento; Integração; Inclusão; Alófonos; França.

Introdução

As sociedades plurais desafiam tanto a convivência entre o Eu com o Outro, o *modus vivendi* das comunidades, como a própria identidade das pessoas.

O fenómeno de imigração tem contribuído para esta diversidade cultural e, por conseguinte, para uma crise política, social e cultural que os diferentes governos têm tentado solucionar, ao longo do tempo. No continente europeu, ilustrativamente, a História repete-se com a deslocação de pessoas à procura de melhores condições de vida, sendo que, em 2015, se assistiu ao início de uma grande vaga de deslocados em busca do estatuto de refugiados, junto de países de acolhimento.

O panorama que descrevemos conduz-nos à problemática da inclusão, dado que não basta receber o Outro, há que saber incluí-lo na sociedade, promovendo e preconizando práticas que facilitem e viabilizem harmoniosamente a socialização entre uns e outros, apostando-se no coletivo. As escolas, que acumulam um papel social, são cruciais neste processo de inclusão que conta igual e inequivocamente com práticas de acolhimento e de integração.

A problemática da inclusão: pluralidade no significado vs. significância

O conceito de “inclusão” desponta normalmente associado, na bibliografia científica, à educação inclusiva das crianças portadoras de

deficiência; com o nosso estudo, pretendemos alargar a significância do termo, bem como o espaço, uma vez que acreditamos que se aplica, ou melhor, deve contemplar todos os alunos, crianças ou jovens, independentemente do lugar se encontrem. Como explana a autora Freire (2008),

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (Freire, 2008, p. 5)

Ambicionando ir mais além desta menção, defendemos o seguinte: a) a inclusão corresponde a um *estado* e não a um movimento ou conjunto de atividades de integração que poderão contribuir para uma inclusão escolar; b) todos os alunos não só têm o direito de participar em estas atividades, como têm o dever de fazê-lo; c) julgamos que os alunos para serem respeitados, também terão que respeitar, tanto no que os diferencia do Outro como no que os iguala; d) por fim, defendemos que o “movimento” terá que ser intercultural, dado que não se caracteriza pela coabitação de diferentes culturas, mas antes por práticas interculturais, para além das educativas, sociais e políticas mencionadas por Freire.

Segundo Rodrigues (2014), “Quando a palavra surgiu nos campos da Educação, da Sociologia e da Política, apareceu para designar algo novo, uma evolução, uma alternativa à palavra “integração”. O autor refere que “A palavra “inclusão” apareceu para assinalar outra visão, surgiu com a ideia que não é só o indivíduo que tem de procurar e se integrar na sociedade/comunidade/escola, mas que estas estruturas têm pelo seu lado de se modificar, de se aproximar do indivíduo” (Rodrigues, 2014).¹

Reportando-nos precisamente ao sistema francês, verificamos que, atualmente, adota-se o termo “inclusão”, a par da noção de “escolarização”, em substituição do processo de “adaptação escolar”, que vigorava anteriormente como política de integração.

Na nossa perspetiva, não se trata tanto de uma evolução na significância, e consequentemente, nas práticas adotadas em todas as escolas,

¹ Artigo “O que é a inclusão?”, parágrafo n.º 3.

do conceito visto que as *atividades de integração* e as *atividades de inclusão* não correspondem à mesma situação em contexto educacional. Julgamos conveniente, desde já, clarificar muito bem, mantendo a clareza ao longo da nossa investigação, o que entendemos por *acolher* e *integrar* e, sobretudo, explorar todas as significações atuais atribuídas à *integração* e à *inclusão* porque, como nos diz Freire (2008, pp. 7-11), “um dos problemas mais apontados para a implementação dos ideais inclusivos prende-se com a definição de inclusão, pouco precisa, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios”. Tal como a autora, defendemos que “Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona” (2008, pp. 7-11), todavia não podemos descurar que os processos de “inclusão” dependem do envolvimento de todas as partes, o que nos permite assentá-los em quatro premissas:

- (1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade. São estes quatro eixos que serão apresentados e desenvolvidos a seguir. (Freire, 2008, p. 7-11)

No nosso ponto de vista, as *atividades de acolhimento* correspondem às atividades que são preparadas para receber o aluno e a família pela primeira vez: conversas informais, realização de pequenas entrevistas, preenchimento de formulários, levantamento de interesses e expectativas, pequenas atividades de apresentação pessoal e/ou familiar, conhecimento de novos espaços físicos, entre outras. Estas atividades devem ser concretizadas nas escolas, se um aluno ingressar a meio do ano letivo.

Igualmente, defendemos que o acolhimento não é, nem pode ser exclusivo dos primeiros tempos, não se esgotando em atividades de apresentação, dado que tem que acontecer constante e profusamente; ou seja, um aluno tem que ser acolhido pelos agentes da educação, cada vez mais sociais, em todos os espaços letivos e não letivos, não concebendo nós a ideia de um professor não receber, individual e coletivamente, os seus alunos antes de começar a sua aula.

No que diz respeito às *atividades de integração*, tomamos em conta todas aquelas que são concretizadas de forma continuada, que visam o conhecimento e o contacto gradual com a sociedade educativa e sociocultural, sendo avaliadas e reajustadas sempre que necessário e ao longo de um largo período de tempo; as atividades de acolhimento

relacionam-se intimamente com as de integração, dado que ambas contribuem para o bem-estar crescente dos alunos, independentemente das situações em contexto. Sublinhamos que as *atividades de acolhimento*, nas escolas francesas, acontecem nos primeiros contactos, por meio de um Protocolo de Acolhimento. O conceito de integração de outrora foi substituído pelo de *inclusão*, conceito que nós refutamos vivamente, dado que é meramente escolar, excluindo-se, na prática, todos os aspetos biográficos, culturais e sociais dos alunos.

De forma séria, posicionamo-nos sobre a *inclusão*, antevendo-a como um estado quase ou inexistente e até idílico. Com o intuito de sustentarmos esta nossa conjectura, almejamos provar que somente a soma do sucesso das atividades de *acolhimento* com as de integração poderá contribuir para a obtenção de algum grau de inclusão, no entanto, jamais pleno e total. Vejamos: se estudarmos o nosso objeto de estudo em todos os contextos dos alunos, provavelmente, constataremos que o sucesso das práticas de acolhimento (PA) ou de integração (PI) nem sempre é alcançado o que, naturalmente, vai influenciar o resultado da nossa fórmula matemática:

$$\frac{(PA^{Primeiros\ Contactos} + PA^{Ao\ longo\ do\ ano}) + (PI^{Escolar} + PI^{Social} + PI^{Cultural})}{Casa + Escola + Cidade} = Inclusão ?$$

Oportunamente, referimos ainda que, no caso de se observar a existência de atividades de *recepção/acolhimento*, acreditamos que o sucesso destas pode contribuir sobremaneira para um mais à vontade do aluno estrangeiro na realização das atividades de integração, até porque as primeiras impressões causadas são sempre fundamentais e facilitam as boas relações interpessoais, o que poderá, mais tarde, traduzir-se em integração plena e em algum grau de *inclusão*.

As práticas de *acolhimento* e de *integração*, no nosso parecer, poderão ser analisadas ao fim de um determinado período de tempo com o intuito de averiguar se o aluno está ou não “incluído”; por exemplo, no *términus* do ano letivo, estas iniciativas têm todo o sentido de acontecerem porque avaliam todo um processo que se deseja sequencial.

Face a este panorama sobre a *inclusão*, não podemos deixar de relevar ainda a questão da interculturalidade, desta vez, alusiva à França multicultural. O termo “intercultural” aparece pela primeira vez na França, em 1975. Nos dois anos seguintes, o CE começa a debater questões como o diálogo intercultural e a recusa do etnocentrismo. Em 1981, é difundido pelos Estados-Membros um programa sobre a

Educação Intercultural e, cinco anos mais tarde, em 1986, o conteúdo da interculturalidade é alargado à aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) pela autoridade de Porcher².

As políticas de inclusão na França

A França apresentou o *Pacto sobre Imigração*³ (2008) restrito aos restantes estados-membros. Carneiro (2009) sintetiza a proposta francesa para se criar um equilíbrio político no que se refere à imigração:

Organizar a imigração legal e renunciar a regularizações extraordinárias; Estruturar e definir o repatriamento dos imigrantes irregulares e indocumentados; Proteger melhor as fronteiras; Construir uma “Europa de asilo”; Favorecer o «desenvolvimento solidário» com os países de origem da imigração”. (2009, pp. 52-53)

O sistema educativo na França tem respondido ao desafio da imigração e, por conseguinte, ao da diversidade cultural com três políticas que, apesar de terem designações diferentes e acontecerem em épocas distintas, encontram-se nas mesmas ideologias. Cronologicamente, são elas: a assimilação, a integração e, atualmente a que nos importa, a inclusão que deve ser concretizada em todos os espaços sociais e educativos caracterizados como republicanos e laicos em todo o território nacional.

Assim sendo, hoje, nos anos 2000, a questão da imigração é tratada pela Educação Nacional Francesa (ENF) com uma política de *inclusão* manifestada única e exclusivamente na *escolarização*.

O Ministério da Educação Francês (MNF) regulamenta, no *Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France*, o entendimento que se deve fazer e a forma como se deve desenrolar o processo de escolarização/inclusão. Interpretemos:

1. Accueillir – Procédures d'accueil et outils associés (fiches de liaison) à destination des établissements.

² Algumas obras do autor que consultámos disponíveis em:

^{a)} <https://www.wook.pt/livro/le-francais-langue-etrangere-louis-porcher/7613508>;

^{b)} https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/84567/1/FranciscoMendes_versaofinal.pdf;

^{c)} <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/download/9723/7988>.

³ O Pacto Europeu para a Imigração e Asilo foi apresentado pelo Ministro de Imigração, Bruce Hortefeux, em junho de 2008.

2. Évaluer – Procédures d'évaluation des élèves à l'inscription et outils associés (évaluations non-verbales en mathématiques, fiches de synthèse en mathématiques et en français...).
3. Inclure – Outils permettant d'interpréter les résultats des évaluations en terme d'inclusion scolaire (profils types, classes d'inclusion, besoins de prise en charge, objectifs pédagogiques prioritaires...).
- Modalités d'inclusion scolaire (projet contractualisé avec l'équipe éducative de l'établissement).
- Conseils et outils d'inclusion scolaire (modalités de prise en charge partagée en classe ordinaire et en UPE2A, évaluation et orientation des élèves, conseils pédagogiques en FLS/FLSco).
- Modalités du suivi des élèves (bilans intermédiaires et de fin d'année). (Bernard & Lécocq, s/d, 1)

Deste modo, compreendemos que a Educação Nacional Francesa (ENF) tem adotado políticas respeitantes aos alunos estrangeiros que passaram pela assimilação e, mais tarde, pela integração. Atualmente, preconiza-se a inclusão escolar, pelo que, nos últimos anos, se tem assistido a uma criação de dispositivos especialmente dirigidos a alunos estrangeiros, não Francófonos, designados de alófonos.

Sobre as políticas para escolarizar os alófonos, com o intuito de descobrirmos quais eram e como eram implementadas, detivemo-nos na Circular n.º 2012-141, de 2012, inspirada na comunicação de 12 de maio de 2010.

O CASNAV - *Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs* é um serviço especializado que se ocupa dos alunos estrangeiros não Francófonos recém-chegados à França e dos alunos provenientes de famílias itinerantes ou em viagem que opera em colaboração e mediação tanto com a ENF, como com os serviços educativos e sociais nas regiões.

O CASNAV tem como missões: a) contribuir para o diagnóstico de acolhimento dos alunos alófonos; b) formar equipas para o acolhimento destes alunos; c) informar sobre o sistema educativo; d) organizar os Diplomas de Estudos em Língua Francesa (DELFI) juntamente com a Divisão dos Exames e dos Concursos (DEC); e) informar e acompanhar as famílias, os professores e todos os envolvidos no processo.

Uma vez cumprido o diagnóstico escolar, os alunos são encaminhados para escolas que podem ter dispositivos específicos para incluir alófonos. De entre estes, encontramos as UPE2A – *Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* e os DIPA – *Dispositifs*

d'Insertion des jeunes Primo-Arrivants. Dos primeiros dispositivos, beneficiam alunos dentro da escolaridade obrigatória e, dos segundos, alunos fora da alçada da Academia. Durante um ano letivo, os alófonos aprendem os conteúdos de forma adaptada às suas necessidades, com a aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE).

Como se pode constatar, a “inclusão” é concebida e executada em centros pedagógicos que permitem a *inclusão* de jovens estrangeiros em salas de aula comuns, possibilitando-lhes, simultaneamente, um apoio suplementar conforme as suas necessidades. Esta *escolarização/inclusão* organiza-se em três ações graduais que decorrem de forma faseada: acolher, avaliar e incluir.

Uma vez que, no cômputo geral, a noção de “inclusão” ora substitui, ora é considerada sinónima da noção de acolhimento e/ou integração, convém que exponhamos sucintamente alguns significados/interpretações que o conceito vai ganhando por entre a comunidade científica.

Metodologia

Com o intuito de perscrutar que tipo de atividades são concretizadas para acolher, integrar e incluir alófonos nas escolas, partindo do objeto de estudo alusivo às práticas de acolhimento, de integração e de inclusão, recorreremos à abordagem qualitativa. Esta escolha metodológica viabilizou, por um lado, a análise dos efeitos espoletados pelo objeto de estudo na pessoa – estrangeiro – alófono – aluno; por outro lado, considerámos e observámos as interpretações dos alunos sobre o contexto socioeducativo, dado que, tal e qual como refere Oliveira (2008), “a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas” (2008, p. 3). A abordagem qualitativa, por fim, integrou tanto o estudo etnográfico, apoiado no estudo das autoras Moreira e Botas (2015), como o hermenêutico e ou interpretativo.

Acerca do campo empírico, circunscrevemos o universo da nossa observação empírica a quatro escolas da metrópole de Bordéus: dois colégios, um com UPE2A e outro sem; dois liceus, um com DIPA e o segundo sem dispositivo.

O objeto de estudo foi observado graças a quatro alunos participantes - uma aluna espanhola, com origem marroquina (A1), um aluno italiano, com origem búlgara (A2), uma aluna chinesa (A3) e uma aluna síria (A4) – e a um conjunto de colaboradores, do qual destacamos diretores, coordenadores e professores.

Os *data* foram recolhidos entre setembro de 2016 e junho de 2017, com carácter semanal, nas quatro escolas, e obtiveram-se a partir de uma observação participante, em conformidade com Bodgan e Biklen (1994) e com Baker (2006), em salas de aula, e da aplicação de questionários e de entrevistas, tanto narrativas e biográficas como semi-estruturadas, de acordo com as indicações de Aires (2015) e Flick (2015) aos participantes; e entrevistas, igualmente semi-estruturadas, aos nossos colaboradores. Para a observação participante de aulas dos participantes, usámos grelhas de observação organizadas por categorias temáticas que foram evoluindo para categorias de conteúdo; no decurso das entrevistas, munimo-nos de um gravador digital e de roteiros.

O tratamento dos dados contemplou maiormente uma interpretação temática e de conteúdo, de forma a responder a algumas perguntas, designadamente: existem atividades de acolhimento e de integração? Se sim, quais são? E, se sim, são adaptadas pedagogicamente e facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem? Ainda, se sim, propiciam encontros culturais, fomentando a interculturalidade?

Análise dos dados

Quais foram as atividades de acolhimento preconizadas?

No colégio *sem UPE2A*, o A1 foi acolhido tal e qual como os colegas da turma. Analisemos o seguinte quadro, com as perspetivas do aluno.

Quadro 1 - O acolhimento no colégio sem UPE2A

Alunos participantes	Acolhimento no colégio sem UPE2A
A1	- Não compreendia o que lhe diziam e sentia-se perdido - O DP informou-o do ano e da turma que iria frequentar - A DT não sabia que era alófono - Visitou o colégio - Ninguém lhe fez perguntas; ninguém falava - Recebeu uma lista com o material que teria de adquirir - Jogou futebol - Almoçou gratuitamente na cantina - Decorrido um mês, a DT descobre que é alófono - Primeiros meses muito difíceis, por não compreender a língua

A partir das vozes do Diretor Pedagógico (DP) e da Diretora de Turma (DT) do A1, recolhemos mais dados em relação às práticas de acolhimento, expostos nos esquemas seguintes.

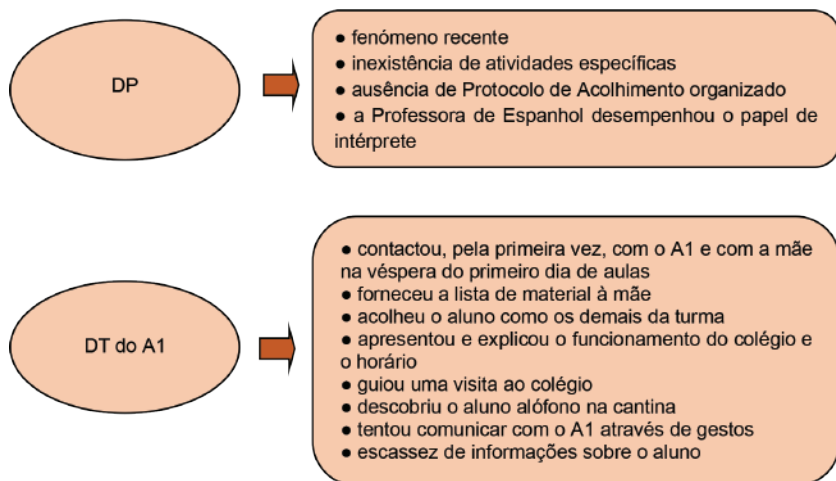


Figura 1 - Práticas para receber e acolher no *colégio sem UPE2A*

Ao interpretarmos os dados, constatamos que não é prática acolher um aluno alófono por meio de atividades específicas e adaptadas. O A1 foi acolhido como os colegas, até porque a DT não dispunha de informações suficientes sobre ele. O acolhimento do aluno resultou difícil, denunciando grandes obstáculos à comunicação.

Passando às informações que o A1 nos forneceu, assinalamos o facto de se ter referido mais aos receios que sentiu por ir frequentar uma escola desconhecida, motivados pela preocupação e stress, nas suas palavras, e menos às atividades em que participou.

Em entrevista à DT da UPE2A, pudemos reunir os dados que apresentamos na figura abaixo, sobre as práticas de acolhimento a alófonos.

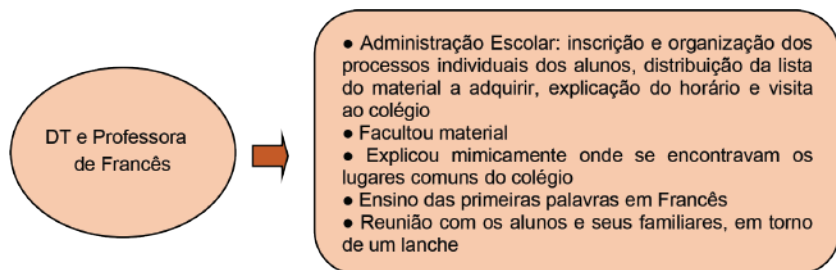


Figura 2 - Práticas para receber e acolher no *colégio com UPE2A*

Na escola do A2, analisamos que o acolhimento foi adaptado à sua situação de alofonia, através do recurso à mímica, da distribuição de fichas visuais com vocabulário e do uso de palavras simples. O acolhimento dos alunos realizou-se em duas fases: com a Administração e com a DT. Por fim, entendemos que o acolhimento foi duplo: para os alunos e para os familiares. Mais do que reunir os pais para fornecer informações, registou-se uma preocupação em promover um convívio para facilitar e estreitar relações, apostando-se na aproximação entre o colégio e a família.

Na continuidade da apresentação dos dados, passamos ao liceu sem DIPA.

Quadro 2 - Acolhimento no liceu sem DIPA

Alunos participantes	Acolhimento no liceu sem DIPA
A3	- Dirigiui-se à sala, com a mãe, munida do horário - Teve dificuldades em encontrar a sala da primeira aula - A Professora chegou atrasada e não falava Inglês - Apesar de ter preparado previamente uma apresentação, foi-lhe pedido apenas o seu nome e apelido - Os colegas colocaram-lhe perguntas, durante os intervalos - Foi transferida de turma, após uma semana, por ser muito grande

A A3 tinha algumas expetativas em relação ao seu primeiro dia que não se concretizaram; entendemos que foi mais acolhida pelos colegas do que pelos professores que, somente após uma semana, agiram ao transferi-la de turma. A sua primeira aula é recordada ainda pelo comportamento da Professora que teve nela um grande impacto negativo.

Impreterivelmente, entrevistámos a responsável pelos alunos alófonos no liceu que nos forneceu os dados que expomos no esquema seguinte.

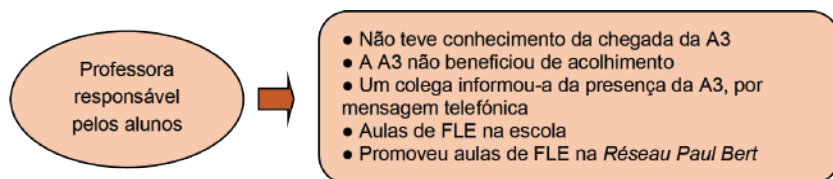


Figura 3 - Práticas para receber e acolher no liceu sem DIPA

Em suma, adiantamos, o acolhimento foi inexistente dado que não foi informada da chegada dos alunos. Na nossa perspetiva, apesar de constituírem atividades de acolhimento, as aulas de FLE, dentro e fora do liceu, correspondem mais à promoção da integração dos alunos; porém, defendemos que o acolhimento deve acontecer todos os dias, nas diferentes situações vividas pelos participantes.

A participante do liceu com DIPA reportou-nos a apresentação ao grande grupo, explicando que estava muito alegre por poder voltar a estudar de depois de vários anos impedida pela guerra, na Síria.

Por fim, verificamos que o Coordenador do DIPA acolheu a A4, preconizando onze atividades díspares. Além do mais, acolheu-a acompanhada dos seus familiares ou responsáveis, com o auxílio de intérpretes. Estes dados podem ser comprovados no esquema imediatamente abaixo.

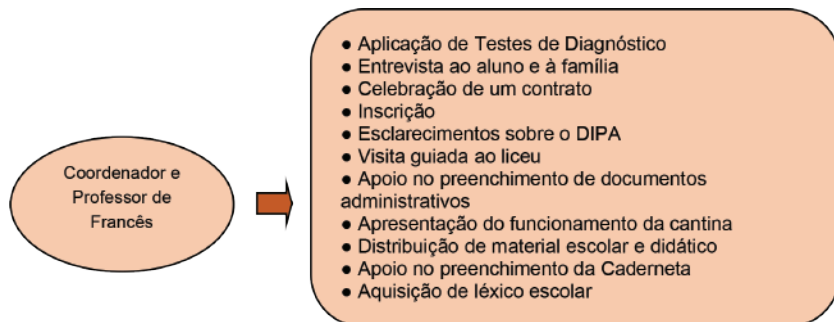


Figura 4 - O Protocolo de acolhimento no DIPA

Como temos vindo a demonstrar neste nosso estudo, uma das premissas que legitimamos consiste na tese de que o acolhimento não se esgota no primeiro dia ou nos primeiros tempos do aluno na escola; pelo contrário, acreditamos que o acolhimento deve existir sempre e em todas as situações escolares dos participantes.

Com o propósito de sustentar a ideia, trataremos e analisaremos os dados obtidos a partir da observação empírica: como é que os alunos são acolhidos na sala de aula?

Quadro 3 - O acolhimento nas aulas

Alunos participantes alófonos	Disciplina	Descrição
A1	Francês	- A Professora recebe os alunos na sala, à frente do quadro - Os alunos entram agitados - Acolhimento: pouco pacífico e moroso - A Professora transmite instruções - Troca de lugares - Tratamento de questões relacionadas com a Direção de Turma - O A1 integra o grupo desestabilizador e provocador
A2	Francês e Fonética	- A Professora recebe os alunos no pátio - À porta da sala, a Professora cumprimenta e dá as boas-vindas, individualmente, aos alunos e acalma-os - Os alunos não se sentam sem autorização da Professora - A Professora conversa com os alunos, enquanto aguardam autorização para se sentarem - A Professora faz o levantamento dos problemas dos alunos, dialogando com eles
A3	História e Geografia	- A Professora recebe os alunos na sala, sendo a primeira a entrar - A Professora cumprimenta os alunos e introduz a aula
A4	Francês	- A Professora recebe os alunos na sala - A Professora põe a par dos conteúdos e atividades os alunos que chegam com atraso - A Professora corrige a atitude dos alunos que não batem à porta, a pedir autorização para entrar - A Professora interroga os alunos sobre os atrasos - A Professora regista no quadro as tarefas a realizar durante a aula, introduzindo os conteúdos

O quadro ilustra os seguintes factos, decorrentes da observação participante de aulas ao longo do ano letivo 2016-17: a) metade dos acolhimentos é conflituosa, autoritária e diretiva; apesar de haver uma correção da postura dos alunos no acolhimento do DIPA, o tom não é imperativo, nem austero; b) a maioria dos acolhimentos acontece dentro da sala de aula; c) o acolhimento na UPE2A é o único que começa fora da sala, ainda no pátio; d) o acolhimento no DIPA destaca-se dos outros pelo seu carácter metodológico para introduzir a aula, com os seus conteúdos programáticos e tarefas registadas no quadro.

O acolhimento na UPE2A apresenta-se-nos como aquele que melhor propicia um clima calmo e potenciador de uma aprendizagem com sucesso pelas seguintes razões: o acolhimento resulta num acompanhamento do aluno até à sala de aula; à porta, os alunos, de forma personalizada e individualizada, conhecem a sua importância na aula e no grupo; é um acolhimento que se pauta pela amizade e serenidade; durante o acolhimento, resolvem-se problemas e estimulam-se boas relações interpessoais.

Atividades: adaptadas vs. integradoras

Às formas de acolhimento, soma-se o eventual recurso a atividades adaptadas às necessidades dos alunos que visem e fomentem a sua integração. Assim sendo, indagamos: existem atividades adaptadas aos participantes? Se sim, quais?

Atentemos no tratamento dos dados reunidos:

Quadro 4 - Práticas facilitadoras

Alunos participantes	Atividades
A1	No início do ano: - Exercícios com conteúdos diferentes dos colegas Ao longo do ano: - Nível de exigência inferior - Testes adaptados e com maior duração - Exercícios diferentes e simplificados, mas com os mesmos conteúdos dos colegas
A2	- Tarefas e exercícios adaptados - Recursos didático-pedagógicos adaptados - Diferenciação de níveis de proficiência linguística e das tarefas, de acordo com a evolução dos alunos - Acompanhamento permanente na resolução dos exercícios

A3	- Recurso ao tradutor do telemóvel - Simplificação, no código oral, do vocabulário - Disponibilização digital dos recursos usados em <i>PowerPoint</i> - Mais tempo para realizar as tarefas e os testes
A4	- Uso de um manual de Francês para Estrangeiros - Programa de nível Secundário adaptado - Avaliações adaptadas e de curta duração - Tarefas e exercícios adaptados

Ao interpretarmos o quadro, chegamos às seguintes ilações: 1) o A1 usufruiu de uma pedagogia diferenciada: uma estratégia no início do ano e três ao longo do ano; 3) o A2 e a A4 usufruíram de uma pedagogia adaptada por fazerem parte da UPE2A e do DIPA; 4) o A2, além da pedagogia forçosamente adaptada à sua situação de alofonia, foi favorecido, gradualmente, com uma pedagogia diferenciada alicerçada em conteúdos e acompanhamento individualizados; 5) a A3 contou com duas estratégias de apoio linguístico: uma facilitadora de acompanhamento da aprendizagem e outra com carácter pedagógico diferenciado.

Sendo exetáveis as atividades adaptadas aos alunos no seio da UPE2A e do DIPA, constatamos que os professores deste colégio fizeram um melhor acompanhamento ao avaliarem e atuarem sobre os diferentes ritmos de aprendizagem, estimulando a progressão de todos, independentemente das suas competências escolares.

Relativamente aos estabelecimentos escolares que não dispõem de estruturas específicas, verificamos que o A1 foi quem mais usufruiu de uma pedagogia diferenciada e que todos contaram com apoio para decifrar a linguagem verbal, em ambos os códigos.

Encontros e desencontros: interculturalidade(s)

Por fim, atendendo à situação multicultural e plurilinguística das turmas, com maior incidência na UPE2A e no DIPA, almejamos tratar os dados recolhidos que comprovam a existência de atividades promotoras da interculturalidade. Quais são os encontros interculturais promovidos nas aulas? Ou, ao contrário, quais são os desencontros? Dedicuemo-nos às informações que constam no quadro que mostramos.

Quadro 5 - A interculturalidade na sala de aula

Alunos participantes	Encontros	Desencontros
A1	--	- O aluno era chamado à atenção por não saber escrever nos cadernos franceses, tão diferentes dos espanhóis
A2	- Partilha do clima nos seus países - Partilha de aspetos culturais e situações do dia a dia dos países natal - Versão de vocábulos e provérbios nas línguas maternas - Apresentação, via <i>internet</i>, das partilhas culturais dos alunos - Interesse da Professora e dos colegas em conhecerem os países dos colegas - Desmistificação de estereótipos culturais, designadamente em relação à Bulgária	- Estereótipos culturais - Mitos socioculturais - Comentários pejorativos - Inferiorização de algumas culturas
A3	- Debates culturais - Partilha de aspetos socioculturais da China	--
A4	- Apresentação individual ou em grupo dos países natal: geografia, civilização, cultura, gastronomia...	- Obstáculos à comunicação entre a Professora e o grupo, motivados pela dificuldade dos alófonos em compreender a língua francesa - Clima de stresse entre Professora e grupo-turma (ruído, chamadas de atenção, impontualidade, entre outros) - Falta de preparação, por parte dos alunos, e acompanhamento, por parte da Professora, dos trabalhos

		- Desinteresse da Professora e dos colegas pelas origens dos alófonos que apresentavam os seus países ao grupo-turma - Falhas logísticas impeditivas à apresentação dos trabalhos (Vídeo projetor, colunas de som...) - Ruído e ambiente prejudicial à apresentação, emergente do grupo-turma

Os dados apontam para mais desencontros do que encontros, isto é, todos passaram por conflitos culturais na sala de aula, excluindo-se a A3. No caso do A1, os desencontros surgem por parte da Professora; na UPE2A, os conflitos são desencadeados pelos alunos. No grupo do DIPA, a atividade com cariz totalmente intercultural não atinge os seus fins devido a desencontros provocados tanto pela Professora, como pelos alunos. Face a estes afastamentos interculturais, apenas na sala da UPE2A os conflitos foram contornados, solucionados e ultrapassados.

Apesar da A3 ter vivido algumas experiências interculturais, estas ficaram aquém das vividas pelo A2. Contudo, na decorrência da observação nas aulas do A2, alguns comentários pejorativos foram brotando da voz dos alófonos acerca, ilustrativamente, da forma de vestir das mulheres búlgaras, do absentismo elevado, das crianças também búlgaras, no colégio, ou sobre a forma como os italianos gesticulam, pelo que a Professora teve que, várias vezes, desmistificar mitos que incorriam em estereótipos culturais.

Conclusões

Na conclusão do nosso estudo: a) consideramos que a inclusão escolar preconizada pela ENF é, no nosso campo empírico, exclusiva, na medida em que não se contemplam práticas socioculturais; b) as atividades para receber não compreendem o Protocolo de Acolhimento de acordo com o que é veiculado; c) os dispositivos criados para os

alófonos não são para todos, dado que não existem em todas as escolas com não francófonos. Face ao que temos vindo a expor, a “inclusão” engloba a “exclusão”. Por fim, é-nos impossível somar acolhimento(s) com integraç(ões) continuadas de forma gradual e positiva que validem a inclusão efetiva dos nossos participantes na sala de aula e na escola.

Após a apresentação e a análise dos dados que recolhemos sobre as atividades de acolhimento e de integração, podemos avaliar e responder à grande questão da nossa investigação, subjacente a todos os objetivos que nos propusemos cumprir: em que medida as atividades de inclusão podem contribuir para a transFORMAÇÃO das crianças?

Ao longo do nosso estudo, deixámos transparecer que a inclusão plena não existe, porém, as várias práticas para acolher e integrar contribuem inegavelmente, com significativos níveis de positividade e eficácia, para a transformação do aluno. A análise das aprendizagens do aluno alófono dependerá da evolução das competências, isto é, dos conhecimentos sociais, culturais e interculturais adquiridos por ele, se e somente tiver beneficiado de práticas de acolhimento e integração que visem uma inclusão completa. Assim sendo, todos os participantes sofreram transformações, a vários níveis com diferentes índices de causa-efeito, muito embora a transformação escolar tenha prevalecido, em detrimento de uma sociocultural.

Referências

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional (1.ª edição revista). Porto: Universidade Aberta.
- Baker, L. M. (2006). Observation: A Complex Research Method. *Library Trends*, 55, 1, 171–189. The Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0045>
- Bernard, A., & Lecocq, B. (s/d). *Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France*. Lille : CASNAV - Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage | Rectorat de l'académie de Lille. http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2009). A Educação Intercultural. *Povos e Culturas – Portugal Intercultural*, 13, 129-188. Lisboa: CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa / FCH.UCP – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.

- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
- Huber, J., & Reymolds, C. (2013). A Word from the editors. In J. Huber, & C. Reymolds (Eds.). *Developing Intercultural Competence through Education* (pp. 13-17). Council of Europe.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2012b). Enseignements primaire et secondaire | Scolarisation des élèves | Organisation des Casnav. Le Bulletin Officiel, 37 du 11 octobre 2012 (Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012). http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527
- Moreira, D., & Botas, D. (2015). Contar histórias de vida: um processo intercultural de conscientização e de aprendizagem ao longo da vida. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., 5., A5069- A5073. <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/229>. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.229>
- Oliveira, C. L. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, v. 2, 3. Paraná: UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>
- Rodrigues, D. (2014, março 17). O que é a inclusão? *Público*. <https://www.publico.pt/2014/03/17/sociedade/opiniao/o-que-e-a-inclusao-1628577>

RESSIGNIFICAR OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÉNERO E SEXUALIDADE EM AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO DISTRITO DE AVEIRO: UMA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA PARA DOCENTES E ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Marcus Vinicius de Paula Pereira Junior

Programa Doutoral em Educação, Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro, Portugal.

m.junior@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0003-1049-7228>

Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de
Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal.

filomena@esec.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7374-3671>

Tatiana Galieta Nascimento

Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil.

tatigalieta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3822-1947>

Resumo

A humanidade tem atravessado importantes transformações onde se ressaltam avanços na resignificação das questões de género e sexualidade e a rutura de práticas que permeiam a heteronorma-

tividade e o binarismo. Tais mudanças têm ocorrido em diferentes contextos, incluindo a escola e onde, no âmbito deste projeto, importa entender como esta se vem adaptando às mudanças no universo das relações de género e sexualidade e como pensam e se posicionam docentes e estudantes, muitas vezes reprodutores/as de discursos discriminatórios. Este projeto tem por objetivos: *i)* apreender sobre a resignificação de pensamentos, comportamentos e práticas de docentes e estudantes do ensino secundário de agrupamentos de escolas do Distrito de Aveiro, relativamente às questões de género e sexualidade; *ii)* avaliar através de entrevistas semiestruturadas e numa perspetiva interdisciplinar e transdisciplinar como docentes reproduzem ou resignificam as relações de género e sexualidade, com influência direta na construção de um processo educacional mais inclusivo; *iii)* analisar, através de inquéritos específicos, como estudantes reproduzem atitudes excludentes que, muitas vezes, resultam de comportamentos sustentados no próprio meio escolar. A partir da coleta e análise de dados e pensando em estratégias de intervenção, propõe-se: *i)* a implementação de atividades de formação destinadas a docentes e estudantes que, no quadro dos direitos humanos, contribuam para o acompanhamento das mudanças atuais nas políticas de subjetivação das questões de género e sexualidade; *ii)* a promoção de uma consciencialização extra-muros, através de propostas de sensibilização da comunidade local, envolvendo ativamente o público estudantil. Tratando-se de um projeto que une investigação através de estudos de caso e intervenção, de cariz transversal, descritivo, interpretativo e de recolha e análise de natureza mista de dados, propõe-se a aplicação de inquéritos e entrevistas centrados na temática, bem como atividades de formação e divulgação que contem com a participação ativa do espaço escolar e que se integrem à comunidade. Pretende-se desta forma que seja possível contribuir para mudanças significativas na promoção e difusão do conhecimento nas escolas quanto às relações de género e sexualidade, com reflexo na comunidade, confirmando o papel da Educação na promoção da inclusão, do respeito mútuo e da diversidade, com um olhar mais crítico sobre atitudes direcionadas às mulheres e a pessoas LGBTQIAP+.

Palavras-chave: Género; Sexualidade; Escola; Docentes; Estudantes.

Introdução

Há séculos que a sociedade estrutura-se numa lógica binária, nomeadamente na disposição de discursos e atitudes que consideram apenas os géneros masculino e feminino. Facto é que a busca por esclarecimentos mais sólidos sobre a existência de uma multiplicidade

nas relações de género e sexualidade é relativamente recente e, desta forma, são crescentes as diversas críticas ao binarismo e à manutenção de um viés estrutural responsável pela produção de tantas práticas sociais ainda fortemente vinculadas a esta condição. Compreende-se que o mundo também desenvolve-se sobre a égide da heteronormatividade, entendida como a organização social através de padrões de comportamentos heterossexuais considerados como dominantes, havendo a reprodução pela sociedade de valores e normas que inserem-se neste contexto e cujos indivíduos que não se adequam a este “padrão” acabam marginalizados (Aleshire, 2016; Newman, 2002; Souza & Pereira, 2013).

Contextualização teórica

Contexto histórico-social

É consideravelmente recente a preocupação de instituições de importância global a respeito das relações de género e sexualidade. Destaca-se a primeira resolução sobre orientação sexual e identidade de género do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, publicada em junho de 2011 e com uma repercussão historicamente positiva, onde, segundo dados da Organização das Nações Unidas, atualmente cerca de 94 países apoiam/assinam a Declaração dos Direitos LGBT e a Resolução do Conselho de Direitos Humanos de 2011 sobre os direitos LGBT, incluindo praticamente todos os países das Américas, Europa e, em menor escala, Oceania, Ásia e África (ONU – Livres & Iguais, 2020). Segundo Oliveira et al. (2019), a Organização Mundial de Saúde (OMS) alerta para o fato de que “é importante reconhecer identidades que não se enquadram no binarismo das categorias sexuais: feminino ou masculino”. Se observarmos com atenção, a história da civilização humana fez-se desde sempre dentro deste contexto binário, com as suas variantes silenciadas e, até mesmo, rejeitadas. Ressalta-se historicamente que, na construção do pensamento ocidental a partir do século XVII, o binarismo sexual já se fazia em torno das diferenças entre as características do corpo humano masculino e feminino e que, desde então, foi-se fortalecendo a ideia de descontinuidade e oposição entre os corpos do homem e da mulher, como por exemplo a atribuição de nomes diferentes para os órgãos sexuais (Toneli, 2012).

Como exemplo, Castel (2001) destaca, em quatro fases, a estruturação do pensamento sobre sexualidade no século XX: a primeira fase,

ocorrendo na primeira metade do século e remontando às origens de caráter científico da sexologia e já de um processo de despenalização da homossexualidade, capitaneado pelo sexólogo Magnus Hirschfeld; a segunda fase, acompanhando o advento da endocrinologia e da aceitação de muitas teses sociológicas sobre a construção da identidade sexual, servindo de base solidificada para o fenômeno transexual; a terceira fase, entre os anos de 1945 e 1975, com a investigação conjunta de pesquisadores estadunidenses sobre o processo de socialização dos então “hermafroditas”, bem como de indivíduos com anomalias genéticas e de transexuais; e uma quarta fase que caracterizou-se por uma ruptura radical com o discurso de patologização do “transexualismo”, seguido do fortalecimento de uma análise por uma perspectiva neuroendocrinológica. É nesta mesma fase que surge o termo “transgenerismo”, incluindo transexuais, travestis e homossexuais de apresentação ambígua, com a cristalização de uma aspiração militante e das teorias culturais do gênero. Ressalta-se também os avanços históricos na década de 1990 em que, nos Estados Unidos surge o termo LGBT (sigla de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) e que passou a substituir a generalização do termo gay que, nos anos 80 e 90, englobava toda uma comunidade e que, nos anos 2000, substituiu outros termos usualmente conhecidos, nomeadamente as siglas LGB (lésbicas, gays e bissexuais) e GLS (gays, lésbicas e simpatizantes). E atualmente o termo LGBT tornou-se uma variante resumida da sigla LGBTQIAP+, que adiciona ao termo citado a sexualidade *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais e o símbolo “+” como representante de outras variantes.

É um fato que, dentro de um contexto biopsicossocial, os seres humanos tendem a adequar-se às exigências da sociedade em que estão inseridos, no que tange aos comportamentos que são aprovados ou não. Segundo um guia prático da Sociedade Brasileira de Pediatria (Azevedo, 2017), a filósofa Judith Butler chama atenção para o facto de que o comportamento global do modelo heteronormativo de viver, empregado através de discursos políticos e sociais e não por uma ordem natural, tem por base “equilibrar” o sexo biológico e o gênero vinculado pelo desejo e prática sexual. Butler sublinha que os seres humanos são tão capazes de repetir estas práticas ou mesmo de subvertê-las, construindo as suas formas identitárias para a sua posição no mundo. O choque deste processo ocorre exatamente quando não são cedidas as condições mínimas para que esta possibilidade de subversão ocorra, e pior, que se critique fortemente tal posição. Adicionalmente, importa também destacar o alerta para um conjunto de

práticas de violência, agressão e outros comportamentos direcionados para a população LGBT em virtude de uma repulsa por parte dos/das agressores/as por quem não expressa propriamente sua sexualidade de maneira heterossexual e cisgénera (Teixeira & Maia, 2019). Como exemplo cita-se a homofobia, prática discriminatória direcionada para gays e lésbicas, a bifobia, direcionada para bissexuais, e a transfo-bia, direcionada para homens e mulheres trans. Refletir sobre estes conceitos é dar um passo adiante em uma luta que envolve grande parte de uma sociedade ainda silenciada em muitos aspetos.

Escola e subjetividade

As questões de género e sexualidade têm sido alvo de orientações em escala internacional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou, em 2009, um documento (revisto em 2018), que reúne princípios e objetivos de aprendizagem para implementação da educação em sexualidade nas escolas, permitindo que crianças e jovens possuam conhecimentos, competências e valores que lhes permitam responsabilizar-se sobre seus comportamentos, sem pôr em causa o respeito pela igualdade e pluralidade. No mesmo sentido, recentemente o Conselho da Europa elaborou uma recomendação de prevenção do sexismo (Recomendação CM/rec, Council of Europe, 2019). A escola possui um papel eminentemente social e cada vez mais importante nas diferentes possibilidades de espaços que ocupa. E esta missão agregadora contribui para que sejam estruturados ambientes mais inclusivos e atentos às diferentes exigências que se apresentam, principalmente quando da observação de uma pluralidade do público estudantil. Entretanto ainda são inúmeras as barreiras que travam este potencial integrador da heterogeneidade da população escolar, podendo ter origem a partir de diferentes circunstâncias e contingências. Em uma investigação de 2012, Picanço e Almeida projetam este entendimento num enfoque sociológico, numa relação entre a escola e os núcleos familiares que pode ser tanto colaborativa como também conflituosa. Imaginar uma integração entre os valores individuais provenientes da educação familiar e os valores coletivos apresentados em âmbito escolar é atravessar uma gama de possibilidades que devem ser consideradas, uma vez que entendemos família a partir de um pressuposto teórico, mas que, por vezes, desconsidera por completo as possíveis variantes existentes.

No campo da construção de cidadãos e cidadãs conscientes, críticos/as e participantes da sociedade, a escola também possui uma posição fulcral, principalmente ao se pensar sobre a construção dos processos de subjetivação de crianças e adolescentes. Segundo as linhas orientadoras da Direção Geral da Educação da República Portuguesa (2013), o espaço escolar é atravessado por diversas dimensões, designadamente a educação para o desenvolvimento, para os direitos humanos, para o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, para a saúde, para o empreendedorismo, para as relações interculturais e para a sexualidade. Ou seja, pode-se afirmar que os sujeitos escolares são capazes de assimilar os diferentes contextos que se apresentam nos processos de ensino e aprendizagem e, diante deste cenário, é preciso levantar constantes questionamentos sobre se o processo educacional escolar português vem cumprindo tais pressupostos, o que, obviamente, não é uma questão linear e tão prática quanto parece.

É também um aspeto importante como os/as docentes podem influenciar ativamente na dinâmica de estruturação da subjetividade de estudantes. No que respeita à formação docente, Díez-Gutiérrez (2020) destacou a influência ideológica de docentes de universidades espanholas sobre a construção do perfil de docentes, sendo importante fator no processo de ensino e de aprendizagem difundido nas escolas e na consequente formação subjetiva de estudantes. Quanto à atuação de docentes, Vilaça (2014) e Araújo et al. (2019) investigaram a prática docente nos Ensinos Básico e Secundário de escolas portuguesas nas perceções de docentes sobre a importância dos recursos didáticos utilizados como relevantes no processo de subjetivação de estudantes.

Diante desta complexidade sistemática que compreende a triangulação família-sujeito-escola, infelizmente pode-se observar que o espaço escolar mantém por muitas vezes processos que violam constantemente o respeito às questões de género e sexualidade. Sobre a manutenção de questões perpetuadoras de assédio em diferentes espaços, incluindo a escola, Teixeira e Marques (2019) analisaram o comportamento quotidiano de estudantes do ensino secundário de uma escola pública quanto à prática do piropo, evidenciando que este costume acaba por reproduzir um comportamento repulsivo e que, obviamente, atravessa as questões de género. Quanto à sexualidade e a formação subjetiva de adolescentes, Carvalho e Teixeira (2019) contribuíram para o entendimento sobre como uma série televisiva pode

influenciar na manutenção de comportamentos LGBTfóbicos. Num olhar mais abrangente das questões de género e sua inserção nas relações entre a ciência e a sociedade, Teixeira e Marques (2017), em uma perspetiva voltada para a Biologia e questões de género, alertaram ainda para a manutenção do pensamento androcéntrico na formação da sociedade e da inferiorização do sexo feminino e em como esta dinâmica atravessa a componente curricular das escolas, levantando-se a necessidade de mudanças, tendo como exemplo o reconhecimento da importância das mulheres no cenário científico-tecnológico.

Questões e objetivos

No âmbito desta investigação, ressaltam-se algumas questões:

- i) Estariam os núcleos familiares tentando proteger seus filhos e filhas referente ao que se pode considerar relevante quanto à componente curricular das escolas, onde temas como género e sexualidade podem gerar conflitos ao atravessarem princípios pautados em supostos valores nucleares?
- ii) Estariam os e as docentes desconsiderando e, consequentemente, desvalorizando as questões de género e sexualidade, comprometendo assim uma construção plena de conhecimentos em consonância com o enquadramento legal existente?
- iii) Estariam os e as estudantes mantendo práticas discriminatórias advindas de outros espaços ou do próprio ambiente escolar?
- iv) Existe a possibilidade de utilizar estratégias no ambiente escolar que permitam um olhar mais sensível sobre as relações de género e sexualidade e que possibilitem a promoção do respeito e da igualdade?

Assim, constitui objetivo principal deste trabalho um olhar sobre a resignificação de pensamentos, comportamentos e práticas de docentes e estudantes do Ensino Secundário em um Agrupamento de Escolas de Aveiro, relativamente a questões de género e sexualidade. Pensando em iniciativas socioconstrutivistas que contribuam para uma transformação que tenha início na escola, mas que se estenda à comunidade, são objetivos específicos a avaliação, numa perspetiva interdisciplinar e transdisciplinar, como docentes em suas atividades didáticas reproduzem ou resignificam relações de género

e sexualidade, com influência direta na construção de um processo educacional condizente, inclusivo e em consonância com a realidade transicional vigente, bem como compreender como estudantes reproduzem pensamentos e práticas discriminatórias e que, muitas vezes, resultam de comportamentos sustentados no próprio meio escolar. Adicionalmente e pensando numa proposta de intervenção que una a escola e a comunidade, pretende-se propor a implementação de atividades de formação destinadas a docentes e estudantes que, no quadro dos direitos humanos, contribuam para as mudanças atuais nas políticas de subjetivação das questões de género e sexualidade e, objetivando uma consciencialização extramuros, promover a divulgação de propostas de sensibilização e consciencialização da comunidade local, envolvendo ativamente estudantes participantes do projeto.

Metodologia

1) Participantes

Tratando-se de um projeto em fase inicial de investigação, com estratégia essencialmente transversal, descritiva, interpretativa, de recolha e análise de natureza mista (sequencial) de dados e, posteriormente, visando a elaboração de proposta educativas de intervenção, pretende-se um planeamento de trabalho a partir de dois grupos: estudantes do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) e respetivos docentes. Espera-se um quantitativo de estudantes ($M = 16$ anos, $DP = 2$ anos) e docentes (sem critério de exclusão de faixa etária) de agrupamentos de escolas do Distrito de Aveiro, de forma a percecionar posicionamentos diversos sobre as questões de género e sexualidade relativos aos dois públicos-alvo do estudo.

2) Questões éticas

Este desenho de investigação perpassa o desenvolvimento de propostas em âmbito escolar, nomeadamente a recolha de dados através de inquéritos por questionário que auscultam estudantes e docentes. Prezando pela privacidade, segurança e confidencialidade de dados pessoais e tendo por base o Regulamento (UE) 2016/679, nomeadamente o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD),

para efetuar a execução desta proposta metodológica será necessário formalizar o pedido de autorização através de submissão de parecer ao Conselho de Ética e Deontologia (CED-UA) da Universidade de Aveiro. Obtendo-se aprovação da universidade, o projeto também será submetido ao Ministério de Educação através do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção-Geral de Educação (MIME-DGE). Após aprovação das instâncias máximas, visa-se um contacto inicial com agrupamentos de escolas para a devida apresentação do projeto e a formalização da colaboração. A aplicação de inquéritos por questionário na escola deverá ocorrer ao abrigo do Despacho nº 15847/2007 do Ministério da Educação, para análise inicial de variáveis sociodemográficas, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro com questões abertas e com possibilidade de inclusão de perguntas inseridas no eixo temático das relações de género e sexualidade.

3) Instrumentos e medidas

Através da abordagem da técnica do diário do investigador de recolha de registos de observação para o levantamento de dados nas escolas (Coutinho, 2008) proceder-se-á a identificação na escola de projetos em Educação em Sexualidade, em consonância com a Lei nº 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Adicionalmente serão aplicados questionários, com recurso ao software Limesurvey da Universidade de Aveiro (em acordo com o RGPD), para uma análise inicial de variáveis sociodemográficas como, por exemplo “Idade”, “Sexo” ou “Possui internet em casa?”, bem como a realização de inquérito e entrevistas semiestruturadas tendo por base o Guião de Educação – Género e Cidadania proposto por Cardona et al. (2015) com questões inseridas no eixo temático sobre género e sexualidade, tendo como exemplos de perguntas para estudantes: “O que entende sobre orientação sexual?”, “Qual a sua opinião sobre pessoas que se sentem atraídas por alguém do mesmo sexo?” ou “Sabe o que é um homem ou uma mulher trans?”; e exemplos de perguntas destinadas a docentes: “Considera que homens e mulheres possuem oportunidades iguais?”, “O que sabe sobre os conceitos de binarismo e heteronormatividade?” ou “Já teve algum/a estudante trans em sua sala de aula?”. Importa ressaltar que o inquérito será acompanhado de um consentimento informado referente a aspetos de

confidencialidade, anonimato, e explicitação do estudo em questão e, para além disso, será ainda sublinhado a possibilidade de desistência dos participantes a qualquer momento do estudo. Posteriormente, os dados recolhidos serão sujeitos a uma análise estatística detalhada através do *software Statistical Package for the Social Sciences*, da *International Business Machine* (IBM® SPSS®).

4) Formação e divulgação

A partir de um *feedback* obtido através das respostas aos inquéritos pretende-se a proposição de atividades que envolvam docentes e estudantes e que estejam inseridas no campo da consciencialização acerca das relações de género e sexualidade, fundamentadas em investigações nacionais e internacionais (Gesser et al., 2012; Matos et al., 2014), que visem a inclusão social e a reflexão sobre pensamentos e práticas direcionadas a mulheres e ao público LGBTQIAP+. Adicionalmente será proposta uma atividade de divulgação, com participação ativa de estudantes, tendo como eixo principal a integração escola-comunidade na sensibilização e no combate ao preconceito e discriminação da mulher e do público LGBTQIAP+, visando uma consciencialização mais ampla e ativa no respeito pelo bem comum e tendo por base fundamentação proposta por Dayrell e colaboradores (2012).

Considerações finais

Através do desenvolvimento deste projeto se pretende observar atentamente uma dinâmica de resignificação de pensamentos, comportamentos e práticas de docentes e estudantes do ensino secundário de agrupamentos de escolas do Distrito de Aveiro, relativamente às questões de género e sexualidade, bem como implementar iniciativas socioconstrutivistas que contribuam para uma transformação de pensamentos estruturais e estruturantes sobre tais variáveis, que tenha início na escola e com reflexo na comunidade. Numa perspetiva interdisciplinar e transdisciplinar, importa compreender as práticas docentes acerca da temática, com influência direta na construção de um processo educacional condizente e em consonância com a realidade transicional vigente, bem como analisar como estudantes reproduzem pensamentos e práticas discriminatórias e que, muitas

vezes, resultam de comportamentos sustentados no próprio meio escolar. No quadro dos direitos humanos, se pretende com esta iniciativa contribuir para as mudanças atuais nas políticas de subjetivação das questões de género e sexualidade, promovendo a sensibilização e a consciencialização de docentes e estudantes, confirmando o espaço escolar como um ambiente agregador, promotor da diversidade, do respeito e que assegura a Educação como ferramenta fundamental no processo de inclusão dos diferentes participantes da sociedade.

Referências

- Aleshire, M. E. (2016). Sexual orientation, gender identity, and gender expression: What are they? *Journal for Nurse Practitioners*, 12(7), 329–330. <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2016.03.016>
- Araújo, M., Rossi, C., & Teixeira, F. (2019). O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil. *Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação*, 14(2), 1410-1426. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12608>
- Azevedo, A. E. (2017). Disforia de Género. *Guia Prático de Atualização da Sociedade Brasileira de Pediatria*, 4, 1-18. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/19706c-GP_-_Disforia_de_Genero.pdf
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., Tavares, T. (2015) *Guião de Educação – Género e Cidadania: Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf
- Carvalho, M., & Teixeira, F. (2019). Orientação sexual e homofobia na série televisiva Glee. *Ensino em Re-Vista*, 26(1), 173-191. <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26n1a2019-8>
- Castel, P. H. (2001). Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual” (1910-1995). *Revista Brasileira de História*, 21(41), 77-111. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882001000200005>
- Council of Europe (2019). *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on preventing and combating sexism*. <https://rm.coe.int/16809e1b65>
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15. <https://doi.org/10.4013/5291>
- Dayrell, J., Nogueira, M., Resende, J., & Vieira, M. (2012). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. *Revista Educação Pública*, 25(58), 344-371. <https://core.ac.uk/download/pdf/229920802.pdf>
- Díez-Gutierrez, E. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 82(2), 9-25. <https://10.18675/1981-8106.vol24.n45.p23-39>

- Direção Geral de Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Gesser, M., Oltramari, L., Cord, D., & Nuernberg, A. (2012). Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 229-236. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>
- Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J., & Leal, I. (2014). Educação sexual em Portugal: Legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 335-355. <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150203>
- Ministério da Educação (2007). *Despacho nº 15847/2007, Diário da República – 2ª série, 140*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/DSPE/mime/despacho_n_15_846_de_2007.pdf
- Newman, L. K. (2002). Sex, gender and culture: Issues in the definition, assessment and treatment of gender identity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 352–359. <https://doi.org/10.1177/1359104502007003004>
- Oliveira, A., Vilaça, A., & Gonçalves, D. (2019). Da transexualidade à disforia de gênero: protocolo de abordagem e orientação nos cuidados de saúde primários. *Revisões da Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 35, 210-222. <http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v35i3.12105>
- Picanço, A., & Almeida, J. (2012). *A relação entre escola e família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* [Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- República Portuguesa (2009). *Decreto de Lei nº 60/2009 de 6 de agosto de 2009 da Assembleia da República. Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar*. Diário da República nº 151/2009, Série I. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/lei_60_2009.pdf
- Souza, E., & Pereira, S. (2013). (Re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. *Revista de Administração Mackenzie*, 14(4), 76-105. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000400004>
- Teixeira, F., & Marques, F. M. (2017) Biologia e gênero: Outros olhares. In: C. Vieira, C. Nogueira, F. Henriques, F. Marques, F. Vicente, F. Teixeira, L. Coelho, M. Duarte, M. Loureiro, P. Silva, R. Monteiro, T. Tavares, T. Pinto, T. Toldy e V. Ferreira, *Conhecimento, Gênero e Cidadania no Ensino Secundário – Guia de Educação*, 249-310. <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencial/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania>
- Teixeira, F., & Marques, F. (2019). Metáforas da virilidade: O piropo na educação em sexualidade com perspetiva de gênero. In: *Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidade no espaço escolar*, 171-188, Editora da FURG. <https://www.researchgate.net/publication/339313275>
- Teixeira, R., & Maia, A. (2019). *Criminalização da LGBTfobia: uma análise comportamental de projetos de lei* [Master's thesis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"]. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190920/teixeira_rs_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Toneli, M. J. (2012) Gênero e sexualidade: história, condições e lugares. In: Jacó-Vilela, A.; Sato, L. *Diálogos em Psicologia Social [online]*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 147-167. <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-12.pdf>
- UNESCO (2009). *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências*. (2ª Ed.). Paris. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf>
- União Européia (2016). *Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral de Proteção de Dados)*. <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Vilaça, T. (2014) Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. *Educação: teoria e prática*, 24(45), 23-39. <https://10.18675/1981-8106.vol24.n45.p23-39>

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO

Maria Gertrudes L. M. Matado

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
mglmartins@gmail.com

Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
p1529@ulusofona.pt

Resumo

Segundo informação da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020), existem em Portugal cerca de 630 mil pessoas que possuem algum tipo de deficiência. A situação de pandemia Covid-19 veio acentuar a vulnerabilidade deste público ao nível da sua inclusão educativa, já que a interação com os seus pares ficou muito comprometida. O confinamento remeteu as escolas para ensino remoto de emergência que, não inviabilizando a interação, não a facilita no que diz respeito aos alunos com problemáticas mais complexas. A inclusão, perspectivada como Educação Inclusiva, implica interação entre os alunos, respeitando as especificidades próprias de cada um. O grupo-turma, o trabalho entre pares e a aprendizagem cooperativa são estratégias eletivas para que essa interação seja potenciadora de aprendizagens significativas (Silva, 2019). Só assim a educação que se pretende até 2030 pode ser inclusiva e equitativa, de qualidade e ao longo da vida (Declaração de Incheon, 2015). Neste contexto, o presente trabalho foca-se num estudo de caso de um aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (Schalock et al., 2021) que, por ser considerado doente de risco e a requerimento do encarregado de educação, beneficia de um

plano de desenvolvimento de aprendizagens em E@D ao abrigo do Despacho nº 8553-A/2020, de 4 de setembro, com condições especiais de avaliação e apoio educativo individual no domicílio, através da utilização de meios tecnológicos. Torna-se necessário, então, indagar sobre as perceções e as expectativas de alguns dos intervenientes implicados, bem como sobre as estratégias pedagógicas implementadas. Revelando-se pertinente pela sua atualidade, esta investigação, de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar como se processa a intervenção com um aluno do 3º ciclo do Ensino Regular com Síndrome de Dandy-Walker, em contexto de Pandemia Covid-19. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados utiliza-se a entrevista semiestruturada com professores e o avô do aluno, e a pesquisa documental, sendo os dados recolhidos tratados através de análise documental e de conteúdo (Lüdke & André, 2018). Este estudo ainda está em curso, pelo que resultados, conclusões, limitações e sugestões para futuros estudos não podem ser apresentados.

Palavras-chave: Inclusão; Síndrome de Dandy-Walker; Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento.

Introdução

Cada aluno é um ser único, com capacidades e características físicas e intelectuais. Cabe a todos os intervenientes no seu processo educativo implementar práticas que tenham em atenção essa unicidade e singularidade, porque todos têm direito à educação e à igualdade de oportunidades.

Rodrigues defende que se banalizou a palavra Inclusão e que esta surgiu com “a ideia que não é só o indivíduo que tem de procurar e integrar-se na sociedade/ comunidade/ escola, mas que estas estruturas têm pelo seu lado de se modificar, de se aproximar do indivíduo” (2014, p.1). Uma escola inclusiva que prepare os alunos de forma contínua para a vida necessita de ter autonomia para um desenvolvimento curricular adequado (no âmbito de qualquer contexto específico) e de se ajustar às características, tão diferenciadas dos alunos a “incluir”, de modo que possam chegar ao 12º ano. Só assim é possível o sucesso destes, bem como o cumprimento das competências previstas nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória. Para que tal aconteça, é importante que as decisões, ao nível curricular e pedagógico, sejam devidamente articuladas e organizadas. Zanato e Gimenez argumentam por isso que “o processo de aprendizagem

deva ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades. Portanto, considera-se necessário que os contextos sejam flexíveis e norteados por um currículo que possa efetivamente atender às necessidades dos alunos” (2017, p.290).

No contexto de pandemia como a que o mundo vive desde 2020, a escola reorganizou-se e implementou alternativas pedagógicas, ou seja, como defende Teodoro (2020), foi necessário repensar “o princípio de ensinar a muitos como se estivesse a ensinar a um só” (p.1). De acordo com Gomes et al. (2020), “a organização e a pedagogia são duas faces intrinsecamente ligadas da vida escolar” (p.4) e o “modelo institucional de ensino colectivo, expositivo e unidireccional [...] já provou não responder às exigências de igualdade e equidade das sociedades contemporâneas” (p.3), havendo necessidade de ter “preocupações de diferenciação do ensino, de acompanhamento tutorial de todos e especialmente dos que mais precisam, de garantir a cada um experiências significativas que permitam cumprir as metas curriculares e superar as desigualdades” (p.3). O Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro, veio garantir aos alunos que pertencem a grupos de risco face à Covid-19 o acesso à educação sem perder a ligação com a escola e os seus pares, tendo a possibilidade de um ensino diferenciado e tutorial.

Na celebração do 3º Dia Internacional da Educação, que ocorreu no dia 25 de janeiro de 2021, salientou-se que a pandemia já afetou 1,6 bilhão de alunos de mais de 190 países, mas destacou-se igualmente que “now is the time to step up collaboration and international solidarity to place education and lifelong learning at the centre of the recovery and the transformation towards more inclusive, safe and sustainable societies” (UNESCO, 2021, p.1).

Perante o contexto internacional e nacional, estão a surgir vários estudos sobre a temática. Por se considerar pertinente, optou-se por estudar como se está a processar a intervenção (ao abrigo do Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro) com um aluno com Síndrome de Dandy-Walker numa escola do Ensino Regular da margem sul do Tejo.

Por ser considerado doente de risco e a requerimento do encarregado de educação, este aluno beneficia de um plano de desenvolvimento de aprendizagens em ensino a distância (E@D) ao abrigo do Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro, com condições especiais de avaliação e apoio educativo individual no domicílio, através da utilização de meios tecnológicos. Esta modalidade de ensino existe, segundo Vidal (2012), desde finais do Séc. XVIII, e evoluiu, desde o envio por correspondência, passando pela Rádio,

pela Telescola (Televisão), até à crescente integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas formas de comunicação e educação. Atualmente, dando cumprimento ao previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, (art.8º, nº1, a), a Portaria 359/2019, de 8 de outubro, adotou a sigla E@D, que significa “Ensino a distância”, e constitui uma modalidade educativa. Definiram-se assim as regras para que os alunos, impossibilitados de frequentar presencialmente a escola, pudessem ter acesso a um ensino que se quer de qualidade.

Contextualização teórica

Face à problemática, e tendo sempre como foco a questão de partida e respetivos objetivos, a revisão da literatura incidiu sobre os conceitos que a seguir se apresentam.

Estes constituirão a base para a investigação empírica a ser realizada com a recolha, tratamento, triangulação de dados e respetivas conclusões do presente estudo.

Inclusão

A inclusão requer a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos, implicando por isso a remoção de barreiras à aprendizagem, que deve ser atingida por todos (Declaração de Incheon, 2015). Mais recentemente, Helen Clark, Chair of the GEM Report Advisory Board 2020, salientou que “Inclusion in education is about ensuring that every learner feels valued and respected and can enjoy a clear sense of belonging” (UNESCO, 2020, p.V).

Guterres, na 12ª sessão da Conferência dos Estados-Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, defendeu que a “inclusão de pessoas com deficiência é um direito humano fundamental” (2019, p.2). Mas, tal como afirma Sousa (2017), “a Inclusão é mais do que um direito, é uma realidade transversal sem a qual todos os direitos inscritos na Constituição não podem ser efetiva e cabalmente exercidos”. Há, então, que ter noção das capacidades intelectuais e desenvolvimentais de cada aluno para perceber quais as suas características particulares e intrínsecas e assim adequar atividades e estratégias de promoção da aprendizagem.

Atualmente, Portugal encontra-se vinculado aos compromissos assumidos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e aí

defende-se que todas as pessoas, incluindo as que possuem alguma deficiência, “deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p.25).

Ainda de acordo com a Agenda 2030, são estabelecidas as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (p.20). Este documento realça ainda a importância da Educação Inclusiva como um dos pilares mundiais, uma vez que é “crucial na promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do engajamento civil, bem como do desenvolvimento sustentável” (p.26). Para atingir este objetivo, a Agenda 2030 aponta como uma das estratégias a criação de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, indicando o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como um dos caminhos, o que se torna mais explícito numa das propostas apresentadas: “Oferecer educação a distância, formação em TIC e acesso a tecnologias adequadas e infraestrutura necessária para facilitar um ambiente de aprendizagem em casa” (p.46).

Em suma, e de acordo com Leitão e Silva (2019), para que haja Inclusão, há que “proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis” porque todos “necessitam e devem beneficiar da aceitação, da ajuda e da solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor” (p.53).

Síndrome de Dandy-Walker

A Síndrome de Dandy-Walker (SDW) não é uma doença, mas sim um conjunto de características/sintomas clínicos.

Esta Síndrome envolve o cerebelo (parte de trás do cérebro, responsável pelo equilíbrio, tônus muscular, postura e movimentos voluntários do corpo) e o quarto ventrículo (preenchido por líquido cefalorraquidiano). A SDW é mais evidente no sexo masculino e verifica-se na proporção de 1 em cada 30.000 nascimentos, embora existam alguns casos que apenas se revelam na fase adulta. Quando se verifica hipertensão intracraniana, pode ser necessário realizar a colocação de um shunt, com uma derivação ventrículo-peritoneal (Fonseca et al., 2017).

É considerada uma patologia rara (Mudritskiy et al., 2016), com muito ainda por descobrir, e que pode ter como possíveis fatores de risco

situações ambientais, como: a Diabetes; a Rubéola; o Alcoolismo; o uso de drogas; a Toxoplasmose; a infecção por citomegalovírus, entre outras.

Para Cueva-Núñez et al (2016), cada caso pode ter um quadro clínico diferente em função das lesões cerebrais. Pode ocorrer um desenvolvimento psicomotor lento, o aumento da pressão intracraniana, e consequente aumento do perímetro cefálico e fontanela tensa. Paralelamente, o vérmis cerebelar influencia o desenvolvimento neurológico e a inteligência, pelo que pode provocar uma frequência de deficit na inteligência de 40 a 70%. Acontecem também atrasos na expressão verbal, hipotonia, vômitos, irritabilidade, cefaleias (dores de cabeça), convulsões, paralisia cerebral e problemas visuais.

Em suma, a tríade característica desta malformação consiste: na dilatação cística do quarto ventrículo; no alargamento da fossa posterior com impacto nos seios laterais, tentório e *duramater*; e na agenesia do vérmis cerebelar. A SDW, em 80% dos casos, é diagnosticada até ao 1º ano de vida, podendo estas crianças revelar atraso ao nível do desenvolvimento cognitivo, psicomotor (espasticidade e convulsões) e/ou visual. Requer, portanto, o apoio de vários especialistas ao nível da saúde e da educação (Guz, 2019).

Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento

A designação Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (DID) é o resultado de várias definições e terminologias que se foram alterando numa tentativa de eliminar a estigmatização a que estavam sujeitas as pessoas que possuíam limitações nestas áreas. Assim, adotou-se a classificação atribuída pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AADID). Esta Associação publicou em janeiro de 2021 a 12ª edição do seu Manual, que é uma atualização segundo as descobertas científicas dos últimos dez anos e um ajuste com o DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, sistema classificativo internacional, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria – a 5ª edição é de 2014) e o CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, publicada pela Organização Mundial de Saúde; reúne e organiza as mais diversas doenças e sintomas conhecidos pelo homem; 11 significa a 11ª edição, de 2018). Então, o diagnóstico de DID requer agora “significant limitations on intellectual functioning and adaptative behavior, and originates during the developmental period, which is defined operationally as before the individual attains age 22” (Schalock et al., 2021).

Segundo os mesmos autores, há ainda a considerar alguns aspetos quando se fala de DID, pois a sua implementação e definição não deve ser considerada isoladamente, envolve outras questões, nomeadamente fatores relacionados com a idade e o contexto cultural e linguístico (que pode condicionar o desenvolvimento comunicacional, sensorial, motor e comportamental). Há então que procurar na pessoa os seus pontos fortes e, elaborar um plano de desenvolvimento personalizado para um determinado período, no fim do qual, à partida, haverá uma melhoria. Trata-se assim de um modelo socioecológico.

Cada pessoa tem as suas especificidades, mas as características mais comuns aos alunos que têm DID são: ao nível executivo/conceptual – dificuldades de interpretação, abstração, concentração e organização; ao nível adaptativo – a afetividade, autonomia, responsabilidade e cooperação são o reflexo da forma como decorreu o seu desenvolvimento e integração no seio familiar, social, institucional, ou outro; e ao nível psicomotor – dificuldades posturais, de equilíbrio, lateralidade, pouca agilidade e precisão e lentidão de movimentos (Santos, 2019).

Perceção e expectativa

Paralelamente, considerou-se pertinente pesquisar sobre as noções de perceção e expectativa. Quanto à perceção, esta “permite construir um conhecimento significativo para poder atuar de forma coordenada” (American Psychological Association, 2021). No que diz respeito às expectativas, em educação, os estudos mostram como as expectativas poderão ser os catalisadores para o sucesso ou, pelo contrário, para o insucesso. Tendo em conta que o novo enquadramento legal para a Educação Inclusiva atribui maior relevância ao envolvimento de todos os intervenientes das equipas pedagógicas, as expectativas são parte da reflexão contextualizada de alunos com DID, cujos saberes devem ser norteados por princípios e valores do contexto onde estão inseridos.

Metodologia

Este estudo tem como objetivo geral analisar como se processa a intervenção com um aluno do 3º ciclo do Ensino Regular com Síndrome de Dandy-Walker, em contexto de Pandemia Covid-19. É um estudo de natureza qualitativa, descritivo, que conta com o apoio de alguns auxiliares de pesquisa e recolha de informação, como é o caso da

pesquisa documental e da entrevista. Esta metodologia permite-nos recolher toda a informação relativa às vivências, progressos e dificuldades do quotidiano do aluno, quer do mesmo, quer dos diferentes intervenientes no seu processo educativo.

Não se pretende, por isso, fazer qualquer generalização de conclusões, nem análises estatísticas inferenciais, mas descritivas. Na verdade, tem-se em conta que a metodologia qualitativa, segundo Lüdke e André (2018), tem as seguintes características: é sobretudo descritiva, mais do que analítica, centra-se no investigador, como fonte de informação que, estando envolvido na situação, privilegia os métodos indutivos e focaliza-se no que acontece e o seu significado, na sua interpretação, e com base na sua experiência educativa.

Em suma, tal como afirma Coutinho (2018), numa investigação, o mais importante “não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (p.28). O estudo de caso é uma estratégia de investigação qualitativa que, para esta autora, é uma das metodologias com “maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas” (p.334) que se coloca em termos sociais. Nessa mesma linha de pensamento, Amado e Cardoso (2014) referem que “o estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região” e que é um tipo de estudo que admite “uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas” (p.122), pelo que valoriza esta metodologia, apoiando-se em Yin (1989), que afirmava que o estudo de caso exige muito mais intelectualmente e emocionalmente do investigador do que as restantes metodologias. Assim, dado o seu carácter holístico, ecológico e sistémico, e porque reflete a complexidade dos fenómenos sociais que investiga, há atualmente uma maior tendência para credibilizar esta metodologia.

Sabendo que as técnicas e instrumentos de recolha de dados constituem ferramentas para organizar informação de acordo com objetivos específicos, é fundamental conhecer e escolher quais os mais adequados. Como referido anteriormente, optou-se então pela pesquisa documental e pela entrevista.

Na pesquisa documental, partindo dos pressupostos de análise documental e de conteúdo de Lüdke e André (2018), consultámos e analisámos os seguintes documentos: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas e Processo Individual de um aluno com Síndrome de Dandy-Walker.

Quando o objetivo é utilizar um método de investigação qualitativa, a entrevista é considerada a melhor forma de obter informação e um dos principais tipos de pesquisa usados nas ciências sociais (Lüdke & André, 2018). “A sua utilização requer [...] planeamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização” (Belei et al., 2008, p.188). A entrevista é assim um método direto, interpessoal, que requer a estruturação de um guião como garantia para o investigador de que vai obter respostas sobre o tema da investigação em curso. Neste sentido, este deve ser bem elaborado, tendo como ponto de partida o objetivo principal da investigação, a partir do qual se definem os objetivos específicos. Durante a entrevista, deve-se procurar que o entrevistado expresse as suas perceções, “as suas interpretações ou as suas experiências”. Para tal, através de “perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ele se afaste dos objetivos... e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.193).

Os sujeitos, a quem será aplicada a entrevista semiestruturada, são professores e o avô do aluno, seu encarregado de educação. Os dados serão tratados através de análise de conteúdo, seguindo para tal as orientações de Lüdke e André (2018).

Considerações finais

Como referido anteriormente, este estudo ainda está em curso. Já foi efetuada a pesquisa documental e estão a ser agendadas as entrevistas para futura análise e tratamento. Sendo assim, resultados, conclusões, limitações e sugestões para futuros estudos não podem ainda ser apresentados.

Referências

- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). II - 4 . A Investigação-ação e suas modalidades. In *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187–204). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- American Psychological Association. (2021). *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/perception>

- Belei, R. A., Gimeniz-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. In *Cadernos de Educação* (nº 30). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1770>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (Editora Almedina); 2ª ed (reim).
- Cueva-Núñez, J. E., Lozano-Bustillo, A., Irias-Álvarez, M. S., Vásquez-Montes, R. F., & Varela-González, D. M. (2016). Variante de Dandy Walker: reporte de un caso. *Revista Chilena de Pediatría*, 87(5), 406–410. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2016.01.011>
- Fonseca, M. S. M., Vieira, M. W., Nascimento, S. R. D., & Esposito, S. B. (2017). Malformação de Dandy-Walker. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, 19(1), 4–5. <https://doi.org/10.5327/Z1984-4840201723278>
- Gomes, R. M., Benavente, A., & Peixoto, P. (2020, maio, 11). *Novas oportunidades para o sistema de ensino: que fazer?* Público Online. <https://www.publico.pt/2020/05/01/opiniaio/ensaio/novas-oportunidades-sistema-ensino-1914447>
- Guterres, A. (2019). *Guterres: “inclusão de pessoas com deficiência é um direito humano fundamental.”* ONU News. <https://news.un.org/pt/story/2019/06/1675731>
- Guz, Ewa. (2019). Analysis of the family environment of children with Dandy-Walker syndrome (DWS). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3519490>
- Leitão, F. R., & Silva, M. O. S. E. (2019). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais -Estudos*. (CeIED). Edições Universitárias Lusófonas.
- Lüdke, M., & André, M. E. D.. (2018). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U.
- McClelland, S., Ukwuoma, O., Lunos, S., & Okuyemi, K. (2015). Mortality of Dandy-Walker syndrome in the United States: Analysis by race, gender, and insurance status. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 6(2), 182–185. <https://doi.org/10.4103/0976-3147.153224>
- Mudritskiy, V., Dykyy, M., & Pereira, D. (2016). Malformação de Dandy-Walker ou Mega Cisterna Magna Dandy-Walker Malformation , Mega Cisterna Magna Resumo. *Revista da Sociedade Portuguesa de Medicina Interna*, 23, 36–37.
- Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro. Diário da República nº 193 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Psicólogos, O. dos. (2020). Repositório OPP. COVID-19 Pessoas Com Deficiência - Recomendações Para Pessoas Com Deficiência, Cuidadores e Decisores. <http://recursos.ordemdospsicologos.pt/repositorio/estudo/covid-19-pessoas-com-deficiencia-recomendacoes-para-pessoas-com-deficiencia-cuidadores-e-decisores>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (G. Valente, 4ª ed.). Gradiva.
- Rodrigues, D. (2014). *O que é a Inclusão?* Público Online. <https://www.publico.pt/2014/03/17/sociedade/opiniaio/o-que-e-a-inclusao-1628577>

- Santos, S. (2019). *A investigação-ação no campo da dificuldade intelectual e desenvolvimental*. https://www.afid.pt/wp-content/uploads/candidatura_premio_dra-maria-lutegarda_sofiasantos.pdf
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports, 12th Edition [Webinar]*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. <https://www.aaid.org/education/education-archive/2021/01/28/default-calendar/intellectual-disability-definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-12th-edition>
- Silva, M. O. E., & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163-180. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34937157012>
- Sousa, M. R. de. (2017). Intervenção do Presidente da República no Congresso Internacional - Educação, Inclusão e Inovação. In *V Congresso Internacional - Educação, Inclusão e Inovação, promovido pela Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*. <https://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=132851>
- Teodoro, A. (2020). Welcome message. 3rd Symposium of the World Council for Comparative Education Societies (WCCES). *Teachers, Teaching Profession, and Comparative Education: Fostering Values Education and Engaging Academic Freedom amidst Emerging Issues Related to COVID-19*.
- UNESCO. (2015). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: all means all*. www.unesco.org/gemreport
- UNESCO. (2021). <https://events.unesco.org/event?id=20214101789543>
- Vidal, Elisabete. (2002). *Ensino à distância vs ensino tradicional*. Porto. Universidade Fernando Pessoa. <http://files.efa-portalegre.webnode.com/200000021-ecdc8edd85/educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20dist%C3%A2ncia.pdf>
- Zanato, C. B., & Gimenez, R. (2017). Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. *Revista @mbienteeducação*, 10(2), 289. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n22017p289a303>

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21

Maria Manuela Neto Pascoal

Educadora de Infância no Ministério da Educação
Mestranda no Curso de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor –
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa
manuelanetopascoal@gmail.com

Maria Odete Emygdio da Silva

Professora Associada, Diretora do Mestrado em Educação Especial:
Domínio Cognitivo e Motor, Investigadora integrada do CeIED –
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
p1529@ulusofona.pt
<https://orcid.org/0000-0002-0781-6235>

Resumo

Este trabalho decorre de investigação em curso, que tem como um dos seus objetivos compreender a importância da relação Escola-Família na inclusão de um aluno com Trissomia 21. Os indivíduos com esta anomalia cromossômica apresentam dificuldade intelectual e desenvolvimental, que pode comprometer a sua vivência em sociedade (Palha et al., 2017). Para que tal não se verifique, a sua aprendizagem implica que lhes sejam proporcionados contextos interativos, inclusivos e equitativos, de qualidade, tendo em conta que a mesma se desenvolverá ao longo da vida (UNESCO, 2015). A inclusão educativa não é uma mera partilha de espaço. Para que todos os alunos cresçam e se desenvolvam adequadamente, a escola tem de criar ambientes acolhedores, que promovam a interação de aprendizagens significativas entre todos (Leitão & Silva, 2019). Quando o aluno começa a sua escolaridade, as suas características psicológicas, culturais e sociais são o reflexo do seu

meio familiar e envolvente (Marques, 2001; Pereira, 2011). É nesse sentido que a articulação Escola-Família é da maior importância. A sua interligação é fundamental para o sucesso de todos os alunos, mas é particularmente fundamental para aqueles que têm qualquer tipo de problemática. A construção de uma sociedade equilibrada, participativa, solidária e, como tal, inclusiva e equitativa, faz-se, também, com a articulação entre todos os atores que participam no processo educativo dos alunos. Esta investigação, de natureza qualitativa, processa-se numa escola do 1º Ciclo, pertencente a um agrupamento de escolas de Lisboa. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, utiliza-se a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com o coordenador do estabelecimento, três professores (titular de turma, educação especial, educação física) e os pais do aluno, sendo os dados tratados através de análise de conteúdo (Ludke & André, 2018). Como o estudo está em curso, resultados, conclusões, limitações e sugestões para futuras investigações não podem ainda aqui ser sumariados.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Trissomia 21; Relação Escola-Família.

Introdução

Família e escola, quando bem articuladas, desempenham papéis complementares, que são facilitadores da inclusão dos alunos, independentemente das suas diferenças.

Um dos objetivos da inclusão, perspetivada como educação inclusiva, de acordo com o atual conceito, é que todos os alunos frequentem a sua turma de pertença e interajam com os seus colegas em todas as situações da vida diária escolar, porque é nessa interação que todos aprendem com todos, que crescem e se desenvolvem (Silva, 2019). A inclusão é um processo que se vai construindo com a participação/colaboração de todos, de que aquela que se estabelece entre a escola e a família tem particular relevância. A escola deve ter em conta que os alunos não são sujeitos isolados, sem ligação com o mundo envolvente, mas o resultado de um contexto de socialização, com valores sociais incutidos pelo meio envolvente e pelo seu contexto familiar, que influenciam as suas características psicológicas, sociais e culturais. A família, por seu lado, deve conhecer e agir em conformidade com os seus direitos e deveres para que a sua relação/participação com os professores contribua para um melhor conhecimento da criança e, consequentemente, da sua inclusão.

A investigação que desenvolvemos, de natureza qualitativa, tem como um dos seus objetivos compreender a relação escola-família relativamente à inclusão de um aluno com Trissomia 21 (T21).

Este texto apresenta os referenciais teóricos da investigação e a apresentação da metodologia que irá ser utilizada, uma vez que o estudo ainda está em curso, não sendo possível apresentar resultados, conclusões, limitações e pistas para futuras investigações.

Relativamente aos conceitos presentes neste estudo, entendemos por:

- Inclusão: “o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquista dos estudantes” (UNESCO, 2019, p. 13).
- Trissomia 21: anomalia cromossômica, em que o cromossoma 21 aparece três vezes em vez de duas, fazendo com que o número total de cromossomas seja de 47 em vez dos habituais 46 (Nielsen, 1999).
- Relação Escola-Família: relação que promove situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que vão ao encontro das necessidades de todos os agentes, com o objetivo de conseguir uma formação completa e ajustada para todas as crianças (Marques, 2001).

Contextualização teórica

Inclusão

A Declaração de Salamanca, que decorreu da Conferência Mundial “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, em 1994, esteve na base do movimento da inclusão, perspectivada como educação inclusiva. Nesta Conferência, de particular relevância para a conceção de um novo paradigma de escola, entre vários outros princípios, defendeu-se que a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) deveria processar-se no quadro do sistema regular de educação. Para além de ser uma questão de direitos humanos, a constatação da fraca resposta que vinha sendo dada no âmbito da integração, conduziu a esta nova perspectiva de escola.

A Declaração de Incheon (2015) veio reforçar a importância de assegurar a educação para todos, entendida como inclusiva e

equitativa, de qualidade, ao longo da vida. E, em 2019, o Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – todo o aluno importa, comemorando os 25 anos da Declaração de Salamanca, reforçou os propósitos da inclusão. Mais recentemente, o Relatório de Monitorização Global da Educação – Inclusão e Educação: todos, sem exceção (2020) reafirmou que a inclusão é para todos, pelo que a diversidade e as diferentes necessidades têm de ser tidas em conta.

O DL 54/2018, de 6 de julho, a Lei 116/2019, de 13 de setembro, e o DL 55/2018, de 6 de julho, são atualmente os documentos que dão enquadramento legal à inclusão educativa, entendida como educação inclusiva, isto é, “o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes”, de acordo com a UNESCO (2019, p. 13).

A educação inclusiva é um processo, segundo o qual todos os alunos têm a oportunidade de aprender com todos, porque a heterogeneidade beneficia todos. O que só é possível com a diferenciação pedagógica inclusiva, extraindo valor das potencialidades de cada aluno. Esta perspetiva exige mudanças na prática pedagógica dos professores, do processo de ensino-aprendizagem e da gestão e organização da escola e das turmas (Leitão, 2010). Como refere Rodrigues, a este respeito, “a Inclusão não é só colocar alunos “diferentes” na escola; é antes o que se faz para que desta presença não se origine desigualdade” (2019, p. 3).

Trissomia 21

O ser humano, habitualmente, possui 46 cromossomas organizados em 23 pares. Na T 21, o cromossoma 21 em vez do habitual formato em par, aparece em trio, fazendo com que o número total de cromossomas seja de 47. A T 21 é causada por uma anomalia cromossomática, que implica atrasos no desenvolvimento físico, intelectual, e da linguagem. É a anomalia cromossomática que mais comumente se reconhece como estando associada a deficiência mental (Nielsen, 1999) e a patologia mais frequente associada a pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Esta caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso nas capacidades sociais, intelectuais e adaptativas, com data de aparecimento até aos 22 anos de idade (Schalock et al., 2021).

Existem três tipos de T 21. A mais comum é a T 21 livre, em que o erro na distribuição do cromossoma acontece durante o desenvolvimento do óvulo ou na primeira divisão celular, antes da fertilização. Em relação à T 21 por translocação, o erro dá-se na segunda ou terceira divisão celular. Quanto à T 21 por mosaico, o erro ocorre no momento em que se dá a divisão celular (Stray-Gundersen, 2001).

Nesta problemática não existe uma predominância de sexo, como em outras patologias e, uma vez que permite o desenvolvimento do embrião, representa uma das imperfeições congénitas mais comuns. As causas exatas são, ainda, na sua maioria, desconhecidas, apontando-se como prováveis a idade da mãe, os fatores hereditários, casos de translocação num dos pais ou famílias com registo de casos anteriores e fatores externos (Sampedro et al., 1997)

Relação Escola-Família

Durante muito tempo existiu uma clara divisão dos papéis correspondentes à família e à escola. À família cabia a função educativa, enquanto transmissão de valores e normas sociais; à escola competia a função da instrução: ler, escrever e contar.

A escola constituiu-se como um espaço fechado e à margem da comunidade, mas este papel foi sendo alterado ao longo dos tempos por força das transformações na sociedade e nas estruturas familiares.

A primeira vez que o envolvimento parental vem referido na legislação portuguesa foi em 1976, na Constituição da República Portuguesa, que instituiu a necessidade de colaboração entre o Estado e as famílias, tendo como foco a educação das crianças.

Em 1977, as Associações de Pais começaram a participar nas escolas. Posteriormente, esta participação alargou-se ao Conselho Geral das mesmas. Desde então, a participação dos pais e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino tem vindo a aumentar, com a abertura da escola ao exterior e o reconhecimento da importância da intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola.

Esta tendência teve expressão na publicação do DL 39/2010, de 2 de setembro, que reforçou os deveres que os pais e ou/encarregados de educação têm para com os seus educandos na vida escolar, o que, implicitamente, já constava do DL 30/2002, de 20 de dezembro. Por outro lado, ao traçar os direitos e deveres dos professores, o DL

41/2012, de 21 de fevereiro definiu, também, os deveres para com os encarregados de educação.

O DL 3/2008, de 7 de janeiro e, presentemente, os DL 54 e 55/2018, de 6 de julho, reforçaram o papel dos pais e/ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento no processo educativo dos seus educandos.

Ao longo dos tempos, os conceitos de “escola” e de “família” sofreram diversas alterações. A família é entendida como o lugar de crescimento pessoal e de projetos de vida, tendo sempre presente as potencialidades, a individualidade e as aspirações de cada um dos seus membros. Em família, aprende-se a viver com e para os outros. Cada um é reconhecido como único (Brites, 2018).

A escola é hoje associada a um lugar de educação. A UNESCO (1996) perspetiva-a como um “espaço” para: (i) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; (ii) aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; (iii) aprender a viver com os outros, para poder participar e cooperar em todas as atividades humanas; (iv) aprender a ser, a via principal que integra os três precedentes.

O apoio da família, a inclusão da criança no grupo dos amigos, colegas e demais atores da escola, são particularmente importantes para o desenvolvimento de todos, mas são particularmente importantes para aqueles que têm deficiências ou dificuldades.

Sousa e Sarmiento (2010, p. 148) consideram que “a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família”, pois ela melhor do que ninguém conhece as potencialidades e os pontos menos fortes de cada criança. E, se a família não passar essa informação para o professor, a criança ficará em desvantagem no desenvolvimento do seu processo educativo. Cabe, assim, aos pais e/ou encarregados de educação dar a conhecer à escola o desenvolvimento global da criança. Deste modo os diferentes interlocutores podem preparar estratégias de atuação, de modo a facilitar a sua inclusão (Sampedro et al., 1997).

A Família e a Escola, em conjunto, podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência, que vão ao encontro das necessidades de todos os agentes, nomeadamente dos alunos, tendo sempre presente o mesmo objetivo: proporcionar uma formação completa e ajustada para todos (Marques, 2001).

Mata (2012) refere o quão importante se torna que as competências académicas, sociais, emocionais, comportamentais, e cognitivas,

sejam conhecidas por toda a comunidade, de modo a alcançar uma perspetiva que vá para além da deficiência enfrentada. Tal como refere Nipo (2016, p. 38) “a clara noção das capacidades do aluno fará com que as expectativas e as atitudes dos professores, pais, e comunidade, não se revelem negativas” e sejam mais compreensivas.

A revisão da literatura evidencia o quanto os autores valorizam uma boa relação escola-família, enquanto contributo para o sucesso escolar e inclusão dos alunos (Marques, 2001; Pereira, 2011; Sousa & Sarmiento, 2010).

Segundo Marques (2001) e Nunes (2004, citado por Cabaço, 2018), a palavra “colaboração” inclui noções de partilha de poder, responsabilidade, recursos, participação, e voluntarismo, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos. Para tal, é necessário a existência de diálogo e comunicação entre a escola e a família para melhor se entender a razão de certos comportamentos e conhecer as intenções educativas.

A escola deve respeitar os pais e ouvi-los atentamente, ter em consideração todas as suas angústias e desejos, e integrá-los no processo da tomada de decisões. Nesse sentido, deve possibilitar interações informais, baseadas no respeito mútuo, para alcançar, posteriormente, interações colaborativas mais formais e consistentes. E o mesmo deve passar-se com os pais (Marques, 2001).

Para Serrano e Correia (2000, citados por Valente, 2014, p. 29):

(...) a importância dos pais na educação das crianças é fundamental e reconhecida, sendo assim recomendada a proximidade entre estes e professores, procurando-se formas de cooperação e estratégias que a viabilizem, entendendo a participação dos pais como um dos critérios mais claros de qualidade da oferta educativa.

Borrás (2002, citado por Cabaço, 2018, p.17) refere quatro pontos essenciais que o professor deve observar para haver uma relação adequada entre a escola e a família: (i) colaboração, compreendendo quais as necessidades das famílias e das crianças; (ii) responsabilidade, percebendo o papel fundamental da família no contexto educativo; (iii) nunca se substituir à família, sabendo que escola/professor/ família desempenham funções diferentes, mas cooperam com vista a um mesmo propósito; (iv) espaço para a participação e colaboração dos pais.

Se é certo que pais e professores são os agentes primordiais da ação educativa, nem sempre se verifica uma colaboração positiva entre uns e outros capaz de favorecer o aproveitamento e a inclusão

das crianças. Alguns autores apontam como potenciais causas, o nível social, cultural, económico, a tipologia familiar, a falta de tempo para estar com os filhos, a distância do trabalho à escola, entre outros. Muitas vezes, a família demite-se da função de primeiro e permanente educador, deixando essa responsabilidade única e exclusivamente para a escola e, outras vezes, são os professores que não sabem, não conseguem ou não estão motivados para criar condições para um envolvimento ativo dos pais (Marques, 2001; Sousa & Sarmento, 2010). Segundo Lima (2002, p. 20, citado por Sousa & Sarmento, 2010, p. 150), os professores, apesar de reconhecerem as vantagens educativas associadas à participação dos pais na vida escolar dos filhos, “ainda sentem dificuldade, ao nível das práticas, em promover estratégias que facilitem e tornem eficaz a cooperação com as famílias”.

Metodologia

Esta investigação, de natureza qualitativa, procura a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspetiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Tem como um dos seus objetivos compreender a relação entre a escola e a família de um aluno com T21.

A metodologia qualitativa envolve predominantemente amostras pequenas ou até casos únicos, em que a partir de um contexto particular se procura compreender uma dada situação, não tanto com o objetivo de descrevê-la, mas de possibilitar refletir sobre a(s) problemática(s) que suscita e que poderão ser úteis em investigações futuras. Permitindo ao investigador diminuir a distância entre a teoria e os dados, favorece uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e as pessoas que, no terreno, desenvolvem o trabalho que é objeto da investigação (Lessard-Hébert, 1994). Os sujeitos da investigação são questionados com “o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

A investigação desenvolve-se numa escola do 1º ciclo de um Agrupamento de Escolas de Lisboa. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados recorreremos a: (i) pesquisa documental (Projeto Educativo do agrupamento de escolas, processo do aluno); (ii) entrevistas

semiestruturadas com seis sujeitos (coordenador do estabelecimento; professores: titular de turma, de educação física, de educação especial; pais do aluno). Para o tratamento de dados, está em elaboração a análise de conteúdo de cada uma das entrevistas, de acordo com as orientações de Ludke e André (2018) e Estrela (2015).

Considerações finais

Este estudo está ainda em curso, pelo que não nos é possível a apresentação de dados empíricos que sejam minimamente significativos.

Dada a sua natureza, não nos será possível efetuar generalizações, mas partimos do pressuposto, fundamentado na revisão da literatura que temos vindo a realizar, que a participação dos pais na escola, tal como a abertura desta à família, em termos de colaboração, é um fator da maior importância para que a inclusão deste aluno possa ser bem-sucedida. Neste sentido, conhecer e compreender como esta colaboração está a processar-se, parece-nos ser da maior importância.

Fundamentando-nos também na investigação que tem sido realizada neste âmbito, alguma da qual referimos neste artigo, a inclusão educativa é um processo que implica a colaboração/articulação entre a escola, a família, a comunidade, os centros de apoio à inclusão (CRI), em resumo, todos os atores que intervêm no processo dos alunos.

A relação escola-família é apenas um dos fatores que está em estudo. Contudo, este é indiscutivelmente crítico para que a inclusão deste aluno possa concretizar-se.

Referências

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brites, H. (2018). *A relação entre encarregados de educação e educadores de infância / professores do 1o Ciclo do Ensino Básico: as perceções de crianças , encarregados de educação e docentes*. Instituto Politécnico de Santarém.
- Cabaço, A. M. (2018). *O Jardim de Infância e a família: uma relação que se tece ao longo do tempo*. Instituto Superior Psicologia Aplicada.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de Professores* (4a edição). Porto Editora.
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Luso-Espanola de Ediciones.

- Leitão, F. A. R., & Silva, M. O. E. (2019). *Inclusão de pessoas com Necessidades Especiais: ESTUDOS* (CeIED). Edições Universitárias Lusófonas.
- Ludke, M., & André, M. (2018). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. E.P.U.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Mata, A. C. (2012). *Trissomia 21 e Inclusão: Estudo descritivo acerca das experiências de mães de crianças no 1o Ciclo*. ISPA - Instituto Universitário.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto Editora.
- Nipo, C. (2016). *As expetativas das mães face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no primeiro ano do ensino básico nas escolas da Região Autónoma da Madeira* [Universidade Fernando Pessoa]. <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/5427>
- Palha, M., Andrade, D., Cotrim, L., Martins, S., Fritz, A., Medeira, A., Palha, F., Mano, L., Palha, M. J., & Silva, E. (2017). *Recomendações de base empírica para a prática clínica relacionada com o acompanhamento de pessoas com Trissomia 21*. Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças. https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines_t21_21-03-2017.pdf
- Pereira, M. (2011). Escola-Família: aprendendo juntas... um compromisso de futuro. *Revista Eduscience*, [S.L.], 1, 69–77. <http://revistas.ulusofoa.pt/index.php/eduscience/article/view/2163>
- Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Pró-Inclusão.
- Sampedro, M. F., Blasco, G., & Hernández, A. (1997). *Necessidades Educativas Especiais* (Coleção S). Dinalivro.
- Schalock, R., Luckasson, R., & Tassé, M. (2021). *Deficiência Intelectual: Definição, Diagnóstico, Classificação e Sistemas de Apoio, 12.a edição*. AAIDD.
- Silva, M. O. E. da. (2019). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2a edição). Edições Universitárias Lusófonas.
- Sousa, M. M. de, & Sarmento, T. (2010). Escola – Família - Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17–18, 141–156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Stray-Gundersen, K. (2001). *Bebés com Síndrome de Down*. Bertrand Editora.
- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Edições ASA. http://files.beaescd.webnode.pt/200000311-1533a17273/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Setor de Educação da UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Resumo do Relatório de Monitorização Global da Educação 2020- Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. UNESCO.
- Valente, P. (2014). *Diversidade de relações Escola-Família e mecanismos de envolvimento nas dinâmicas escolares*. Instituto Politécnico de Santarém.

ATITUDES DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Mariana Fenta Elias

Associação VilacomVida
fentamariana@gmail.com

Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
p1529@ulusofona.pt

Resumo

A Perturbação do Espectro do Autismo afeta o comportamento e pode afetar significativamente a comunicação, o que prejudica os relacionamentos interpessoais (Volkmar & Wiesner, 2019). A inclusão destas crianças no Jardim-de-Infância implica, assim, que os intervenientes no seu processo educativo desenvolvam um conjunto de procedimentos que facilitem a sua inclusão. Os Assistentes Operacionais, sendo os profissionais que passam a maior parte do tempo com estas crianças, no contexto do Jardim de Infância, são profissionais de elevada importância para sua inclusão (Ramalho, & Ramalho, 2015). A investigação que realizámos, de natureza qualitativa, teve como um dos seus objetivos analisar atitudes destes profissionais relativamente à inclusão deste público. Utilizámos como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a pesquisa documental (documentos relativos à inclusão escolar; Plano Educativo do Agrupamento de Escolas) e entrevistas semiestruturadas com Assistentes Operacionais, cujo conteúdo analisámos seguindo as orientações de Lüdke & André (2013); Tuckman (2012); Estrela (2015). Os resultados evidenciam que os Assistentes Operacionais, mesmo sem formação específica, seja na área da inclusão e/ou na

área do Perturbação do Espectro do Autismo, têm atitudes inclusivas, quer na compreensão das necessidades destas crianças quer no apoio às atividades e em outros momentos da sua rotina escolar. Concluímos, também, que estes atores têm um papel fundamental na Inclusão de crianças com esta problemática, no que tange ao apoio, atenção e suporte para a realização de atividades pedagógicas e para as rotinas escolares. Nesse sentido, devem ser mais valorizados e ouvidos, nomeadamente ao nível da articulação/cooperação com os demais intervenientes no processo educativo das crianças, tal como é fundamental que se implementem programas de formação em contexto de trabalho.

Palavras-chave: Inclusão Educativa; Atitudes; Assistente Operacional; Perturbação do Espectro do Autismo.

Introdução

Neste artigo divulgamos a investigação que realizámos, que teve como um dos seus objetivos identificar atitudes de assistentes operacionais (AO) na inclusão de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) num Jardim de Infância (JI) de um Agrupamento de Escolas de Lisboa.

A inclusão de crianças com PEA traz muitos desafios para escola, o que eleva a importância de repensar estratégias e atitudes de todos os intervenientes neste processo. E, sobretudo no Jardim de Infância, onde temos não só o educador de turma, mas o Assistente Operacional, que passa grande parte do tempo com as crianças, sobretudo, em atividades que podem tornar-se um grande desafio para aquelas que têm esta perturbação (Guerreiro, 2014).

Segundo Silva (2019), as atitudes para com as crianças com maiores dificuldades são determinantes para o sucesso ou não do aluno, por esta razão é relevante identificar que atitudes esta categoria de profissionais evidencia na sua perspetiva, na perspetiva dos alunos e de outros intervenientes no processo de inclusão.

A partir da revisão da literatura sobre a temática referida, identificamos a existência de poucos estudos que abordassem a importância do trabalho dos AO nos Jardim de Infância (Ramalho & Ramalho, 2015). Desta forma, nesta investigação decidimos revelar as atitudes destes profissionais e de outros interveniente na inclusão de crianças com autismo.

Quanto aos conceitos presentes neste trabalho, entendemos por:

Inclusão: “Educação inclusiva e equitativa, de qualidade, ao longo da vida” (UNESCO, 2015).

TEA: Transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por manifestações comportamentais acompanhadas por déficits na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades (Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais, 2013).

Assistente Operacional: profissional que, na escola, exerce “funções de natureza executiva de caráter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas gerais bem definidas e com graus de complexidade variáveis; executa tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico; é responsável pelos equipamentos sob sua guarda e pela sua correta utilização, procedendo quando necessário à manutenção e reparação dos mesmos” (DL 35/2014, de 20 de junho).

Contextualização Teórica

Inclusão Educativa

A inclusão é um processo e necessita do envolvimento e participação ativa de todos, e não só daqueles imbricados no sistema escolar. É imprescindível que todos e cada um percebam a sua importância na criação de uma educação mais aberta, flexível, que perceceione a individualidade como uma riqueza para o processo educativo.

No DL 54/2018, de 6 de julho, documento mais recente relativamente à Inclusão educativa, encontramos as diretrizes para o processo de inclusão escolar, os objetivos e as medidas cabíveis. Este normativo tem como eixo central o reconhecimento da mais-valia da diversidade dos seus alunos. E a escola, nesse sentido, tem o dever de possibilitar um espaço educativo que valorize as diferenças e que mobilize os recursos necessários às questões de cada aluno (DGE, 2018).

Uma das dimensões definidas por Sassaki (2009) para que a escola seja mais inclusiva é a dimensão atitudinal, no sentido de se extinguir qualquer preconceito em relação a pessoas com deficiência. O professor e toda a sociedade carecem de mudar o olhar e, primordialmente, as atitudes perante as diferenças, acabando com estigmas e preconceitos que tanto excluem e marginalizam os alunos que apresentam dificuldades durante o seu percurso escolar.

Assim, para que a inclusão se efetive, é necessário que todos na escola, principalmente aqueles que atuam diretamente com os alunos sejam profissionais seguros das suas competências (Leite, 2016). Fazer disto uma realidade, só é possível através de um investimento maior na formação, na reflexão e na mudança de atitudes, para os que estão a ingressar na carreira e, para aqueles que já se encontram no terreno, uma mudança que vá ao encontro das necessidades resultantes da prática de sala de aula e as suas alterações ao longo dos tempos, ou seja, uma transformação que abarque metodologias, práticas de ensino e outras ferramentas que facilitem a aprendizagem de todos.

Perturbação do Espectro do Autismo

A PEA têm impacto em diferentes áreas do desenvolvimento da criança, como a parte da comunicação e da interação social. Segundo o Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM, 2013), a PEA é um transtorno do neuro desenvolvimento, caracterizado por manifestações comportamentais acompanhadas por défices na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, e um repertório restrito de interesses e atividades.

Os sintomas, como o défice no contacto ocular e a pouca interação, são comumente identificados pela família já nos primeiros anos de vida da criança, mas é sobretudo quando a criança apresenta um atraso na fala que a família acaba por buscar um atendimento mais especializado (Volkmar & Wiesner, 2019).

O diagnóstico pode ser realizado entre os 18-24 meses e é fundamental que a criança inicie uma intervenção específica, no sentido de estimular alguns comportamentos e adequar outros. O diagnóstico é clínico e deve ser realizado por uma equipa multidisciplinar que possa observar a criança em diferentes contextos (casa, escola, ambiente estruturado) e conta com a utilização de questionários validados, como a Escala de Avaliação de Autismo na Infância (CARS) e o Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT-R), que podem auxiliar na determinação dos sintomas apresentados e enquadrá-los dentro do espectro.

Quanto à aprendizagem, encontramos uma discrepância entre as situações, já que algumas crianças com TEA podem apresentar dificuldade intelectual e desenvolvimental, e outras podem manifestar habilidades dos “savant” (em média 10% dos casos), como habilidades

acima da média para memorização, habilidades visuoespaciais ou para cálculos matemáticos (Siqueira, Galvão, & Cabral, 2019).

Em relação à intervenção, esta é bastante diversificada e varia de acordo com as necessidades de cada indivíduo. O modelo Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children (TEACCH) e o programa SON-RISE estão entre os frequentemente indicados para crianças com autismo. Outras terapias complementares, como a Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Terapia Cognitivo Comportamental também são indicadas.

A promoção das competências parentais é fundamental, dado que ninguém está verdadeiramente preparado para lidar com uma criança que será, em determinada área, necessariamente diferente de um “padrão” esperado pela sociedade, criando a necessidade de um apoio técnico especializado, que possa transmitir aos pais o modo mais adequado para lidarem com ela.

Devido às características inerentes à esta perturbação, a inclusão destas crianças na escola levanta alguns desafios, no que tange a atitudes como o seu relacionamento interpessoal (Filipe, 2012). Nesse sentido, é importante que todos os intervenientes possam articular estratégias que visem facilitar não só a sua convivência no espaço, mas a sua aprendizagem.

A revisão da literatura desenvolvida por Cabral & Marin (2017) sobre a inclusão escolar de crianças com PEA apresentou como principais resultados “a dificuldade de comunicação, desconhecimento das características da criança com TEA no ambiente escola e carência de estratégias pedagógicas que impactam no processo de aprendizagem...” (p.14). Verifica-se, assim, a importância de identificar as necessidades do aluno e criar estratégias específicas para colmatá-las.

A literatura aponta para que, mesmo situações rotineiras (alimentação, higiene e brincadeiras), podem ser momentos de grandes dificuldades para estas crianças. Assim, os intervenientes implicados neste processo precisam de estar preparados para lidar com estas situações e agir de maneira atempada e o mais adequada possível. Estas demandam conhecimento por parte do profissional que está a trabalhar com a criança para lidar com desordens sensoriais, comportamentos inadequados, birras ou até momentos de agressividade (Filipe, 2012).

O educador de Infância, por sua vez, precisará de ajuda para a realização de tarefas, seja na arrumação prévia dos materiais, como pensar em atividades adequadas às características dos alunos. Des-

taca-se, assim, a importância do AO em sala, na medida em que apoia o educador em diferentes momentos da rotina.

Alguns autores (Messiou, et al., 2016) reforçam a importância de compreender o aluno na sua individualidade, conhecê-lo e ver a sua diferença como um ensejo de mudar a realidade e criar novas formas de ensinar, de abordar o currículo, de escolher os materiais.

O papel dos Assistentes Operacionais no Jardim de Infância

De acordo com o DL 35/2014 de 20 de junho, os AO têm como papel principal, apoiar os alunos, promover o bem-estar e apoiar nas atividades em sala. Aqueles que apoiam as crianças no Jardim de Infância, possuem um papel preponderante na inclusão de crianças com autismo, visto que são esses profissionais os responsáveis pela higiene, alimentação, recreio, e no auxílio às atividades pedagógicas dentro da sala de aula. Assim, o conhecimento que devem ter sobre o espectro é importante, tal como implementar estratégias para trabalhar em diferentes momentos da rotina escolar.

Guerreiro (2014) afirma que “os auxiliares de ação educativa desempenham um papel fundamental, executando um conjunto vasto de tarefas” (p. 29) e que os mesmos podem/devem contribuir para o desenvolvimento global das crianças. O AO, neste sentido, possui uma função importante no sentido da colaboração com o educador, pais e com a criança, na busca por respostas mais adequadas (Hegarty, 2001). Por isso, a valorização, a formação e a maior participação deste profissional são fundamentais.

A escola pode e deve criar uma cultura de colaboração e participação (Barroso, 2005), na qual todos os atores intervenientes podem dar as suas contribuições pautadas não só na formação, mas nas experiências e vivências de cada um. Atuando, assim, de maneira ativa (Barroso, 2015), para a construção de um espaço escolar inclusivo. É importante ter em conta que todos na escola são responsáveis por todos os alunos, no seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

No que diz respeito à inclusão, as pesquisas realizadas por Santos (2013), Freitas (2015) e Neves (2017) referem que, apesar da compreensão sobre o que é inclusão não ser unívoca entre os profissionais, estes compreendem que incluir implica mudança de atitude e de práticas na sala de aula. Contudo, a falta de clarificação das funções dos AO pode ser um entrave para a tomada de atitudes mais inclusivas.

Atitudes

Não há consenso entre os diversos autores sobre o conceito de atitude. Este depende da perspetiva com que se aborda, relativamente à qual há várias abordagens, que podem ser sociológicas, psicológicas, antropológicas ou psicossociológicas (Silva, 2016).

A psicologia social, uma das primeiras ciências a preocupar-se com esta questão, considerou a atitude como “uma noção mediadora entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos” (Silva, 2016, p. 28). Como tal, a atitude como se perspetiva a inclusão educativa de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo pode condicioná-la ou facilitá-la.

Cognição, afeto e comportamento estão relacionados com as atitudes, que podem aprender-se direta ou indiretamente. Uma das suas características é a “resistência” à mudança. No entanto, apesar de resistirem, mudam, pelo que é importante investir na sensibilização/formação dos agentes educativos, nomeadamente porque as atitudes também se aprendem, como referimos atrás.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Teve, como um dos seus objetivos, analisar as atitudes de assistentes operacionais relativamente à inclusão de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Os instrumentos de recolha de dados elencados para este estudo foram a pesquisa documental e a entrevista semidiretiva com AO que atuam em Jardins de Infância do Agrupamento.

A partir da construção dos objetivos, foi elaborado um guião com oito blocos para servir de instrumento orientador das entrevistas, como forma de melhor alcançar respostas à problemática da pesquisa. Destacámos, neste estudo, o conteúdo emerso pelo bloco que buscou identificar as atitudes percebidas pelos AO em relação à inclusão de alunos com TEA.

Os dados recolhidos foram tratados através de análise de conteúdo. Para tal, seguimos as orientações de Bardin (2010); Tukman (2012) e Estrela (2015): as categorias e as subcategorias foram definidas operacionalmente pelos indicadores, a partir do discurso das entrevistadas, tendo em conta critérios de homogeneidade, coerência, exclusividade e exaustividade.

As AO entrevistadas eram do sexo feminino e as suas idades situavam-se entre os 19-29 anos e mais de 50. Duas tinham uma Licenciatura e tinham um contrato de prestação de serviços; as outras duas, o 12º ano e eram efetivas. A experiência profissional variava entre 5 e 20 anos. Acompanhavam crianças com TEA, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Conclusões

Da análise às entrevistas, emergiram as seguintes categorias:

- Atitudes relativamente à inclusão de crianças com TEA.
- Atitudes das crianças com TEA percecionadas pelas AO.
- Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percecionadas pelas AO.
- Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA.

No que tangencia as atitudes dos AO em relação à inclusão de crianças com autismo, algumas revelaram a gratificação pela evolução das crianças, também entusiasmo sempre que uma criança adquire mais um conhecimento, presente no discurso de uma das entrevistadas, paciência para lidar com estas crianças e a frustração pela quebra, ao fim de semana, das rotinas adquiridas durante a semana.

Quanto a atitudes das crianças com TEA, referiu-se a obediência, a boa interação e bom relacionamento interpessoal. No entanto, também identificam em algumas, o isolamento, os comportamentos obsessivos e as birras.

Relativamente aos outros alunos, do discurso das entrevistadas emergiu aceitação, entreajuda, mas, também, indiferença e dificuldade em compreender a situação. O que parece ser um contributo importante para a sensibilização às outras crianças por parte das AO e das educadoras.

No que diz respeito às atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA, destacou-se o envolvimento manifesto por parte de alguns dos intervenientes no processo destas crianças, atitudes de sensibilização às outras crianças do JI, que contribuíram, eventualmente, para uma melhor aceitação dos seus colegas, bem como a cooperação com os AO, nomeadamente por parte da docente de Educação Especial.

Os estudos de Santos, (2013); Freitas, (2015); & Radford, (2015), apontam a questão da insegurança que alguns AO revelam para exercer as suas funções, tendo em conta que a maior parte destes profissionais só possuem habilitações até ao 12º ano de escolaridade e que as escassas ações de formação que lhes têm sido proporcionadas têm sido de pouca utilidade. No entanto, é de referir que estes AO, apesar de revelarem certa insegurança no desempenho das suas funções para com este público de alunos, denotam atitudes de gratificação e entusiasmo pelas conquistas das crianças. As suas atitudes são atitudes que podemos considerar favoráveis à inclusão de crianças com PEA. As AO compreendem as suas necessidades, dão-lhes apoio, atenção, e suporte na realização de atividades e na manutenção das suas rotinas. De referir ainda que, por vezes, o seu discurso denota estereótipos, nomeadamente no que se refere ao modo como percecionam os comportamentos destas crianças.

Podemos concluir que o presente estudo ratificou a importância desta categoria, nomeadamente as suas atitudes, que podem facilitar a inclusão de crianças com autismo, na medida em que acolhem e buscam compreender as necessidades das mesmas, mesmo sem formação específica para tal.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtorno: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.
- Assembleia da República. (2014). "Decreto-Lei 35/2014". *Diário da República*, 1ª série, nº 117 (junho): 3220 – 3304. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25676932/details/maximized>
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4º ed.). Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional.
- Cabral, C. S., & Marin, A. H. (2017). *Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura*. Educação em Revista, 33.
- Ministério da Educação. (2018). "Decreto-Lei nº 54/2018". *Diário da República Portuguesa*, 1ª série, 129 (julho): 2918 - 2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto Editora.
- Filipe, C. N. (2012). *Autismo, Conceitos, Causa, Mitos e Preconceitos*. Verbo Editora.

- Freitas, C. (2015). *Necessidades formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na prática profissional com crianças autistas no Funchal*. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4912>
- Guerreiro, A. (2014). *A perceção do papel educativo dos auxiliares de ação educativa na educação de infância*. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/7768>
- Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. Em D. Rodrigues, *Educação e diferença - Valores e práticas para a educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Leite, T. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva- Educar e formar para a vida independente*, organizado pela CERCICA, Cascais.
- Lüdke, M., & André, M. E. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2ª ed.). EPU.
- Messiou, K. &, Echeita, M. &, Goldrick, G. &, Hope, S. &, Paes, M. &, Mena, I. &, Cecilia & Vitorino, T. (2016). *Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity*. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Neves, A. (2016). *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva - um contributo para o esboço do seu perfil*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). *Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs*. *Learning and Instruction*, 36, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005>
- Ramalho, J., & Ramalho, A. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema português. *DEDICA*, pp. 219-230.
- Santos, D. (2013). *Formação de Assistentes Operacionais com funções de ação educativa, suas atitudes e práticas educativas: um contributo para a educação inclusiva*. Tese de Mestrado. ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, Ano XII, 10-16.
- Silva, M. O. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. O. (2019). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2ª ed., Vol. Coleção Ciências da Educação Aprendizagem e Formação). Edições Universitárias Lusófona.
- Siqueira, T. D., Galvão, D. d., & Cabral, N. R. (2019). Síndrome de Savant: compreendo sua evolução e tratamento através da literatura. *BIUS -Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 5(12).
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). (A. Rodrigues-Lopes, & r. M. Antunes, Trads.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- UNESCO. (2015). Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Incheon: UNESCO.
- UNESCO. (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. UNESCO.
- Volkmar, F., & Wiesner, L. A. (2019). *Autismo: um guia essencial para compreensão e tratamento*. (S. M. Rosa, Trad.). Artmed.
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 490–507.

INTERVENÇÃO PRECOCE NA PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO: AS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS E O APOIO DO SISTEMA NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

Tânia Soares

Universidade de Aveiro

taniaamoedo@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0003-3319-5521>

Paula Santos

Universidade de Aveiro

psantos@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7898-8731>

Ana Serrano

Universidade do Minho

serrano@ie.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0002-6117-4050>

Marilyn Espe-Sherwindt

Children's Hospital Medical Center of Akron, Department: Family Child Learning Center

mespeshe@kent.edu

<https://orcid.org/0000-0003-2964-0389>

Resumo

A Perturbação do Espetro do Autismo é uma perturbação do neuro-desenvolvimento, apresentando desafios importantes à educação e inclusão social da criança. Sabendo-se que a sua prevalência tem aumentado, é primordial diagnosticar e intervir precocemente, de um

modo sistemático e contingente face às necessidades e capacidades da criança e da família. Os profissionais de intervenção precoce na infância têm como função, apoiar a capacitação e empoderamento de todos os que interagem com a criança nos seus contextos naturais, otimizando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. O Decreto-Lei n.º 281/2009 criou, em Portugal Continental, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, visando apoiar as crianças de 0-6 anos com atraso de desenvolvimento, incapacidade ou risco grave de desenvolvimento por condições biológicas e/ou ambientais, e suas famílias. Este sistema baseia-se na articulação dos ministérios da Saúde, Educação, e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, privilegiando o envolvimento das famílias e da comunidade. Preconiza-se uma intervenção centrada na família e em equipa transdisciplinar, desenvolvendo-se um Plano Individual de Intervenção Precoce com a informação educacional, social e de saúde, considerada relevante pela família, visando projetar e implementar estratégias promotoras do bem-estar e desenvolvimento da criança. Investigação desenvolvida em Portugal apresenta resultados que apontam a necessidade de discutir a convergência deste modelo face às necessidades específicas das crianças com autismo. Assinalam a necessidade de melhorar o tempo de espera na obtenção de apoio, o respetivo tipo e frequência, bem como a participação dos pais nas decisões durante o processo. Assim, propomo-nos compreender as necessidades destas crianças e analisar o apoio que lhes é prestado, e aos seus cuidadores, pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Esta comunicação surge no âmbito de um projeto de doutoramento em Educação, um estudo de caso de âmbito nacional. Segundo uma metodologia de cariz qualitativo, será focalizado nos resultados de inquéritos por questionário e/ou entrevista, às famílias, educadores de infância e profissionais do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. A análise das perceções destes intervenientes, permitir-nos-á identificar forças e constrangimentos, bem como formular propostas de melhoria, visando contribuir para o desenvolvimento da Intervenção Precoce no Autismo em Portugal.

Palavras-chave: Perturbação do Espetro do Autismo; Intervenção Precoce na Infância; Intervenção Centrada na Família; Intervenção Transdisciplinar.

Introdução

Enquanto Educadoras de Infância (EI) e Docentes de Educação Especial, deparamo-nos com um aumento de crianças com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) nos espaços educativos. Esta

perturbação do neurodesenvolvimento (APA, 2013) afeta o desenvolvimento da criança, colocando exigentes desafios ao processo da sua educação e inclusão social. Torna-se, pois, urgente esclarecer a convergência entre as respetivas necessidades de desenvolvimento e a intervenção a ser realizada.

Guralnick (2017) afirma que a primeira infância é um tempo de oportunidades, cuja qualidade influenciará a criança ao longo da sua vida. Logo, os EI e os profissionais de IPI têm a responsabilidade de maximizar as oportunidades de aprendizagem destas crianças nos seus contextos naturais.

Em Portugal, a inclusão de crianças com PEA está salvaguardada por uma vasta legislação, sendo que em 2009 foi criado o Sistema Nacional Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) para apoiar as famílias de crianças de 0-6 anos com atraso de desenvolvimento, incapacidade ou risco grave de desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 281/2009).

Porém, o caminho para a educação inclusiva e intervenção precoce na infância não se faz apenas com legislação; exige também um robusto conhecimento e colaboração entre todos os intervenientes na vida da criança com PEA. Não existindo referenciais específicos sobre a intervenção precoce em PEA, questionamo-nos se o atendimento proporcionado a estas crianças no âmbito do SNIPI está a ser contingente com as suas especificidades.

Contextualização teórica

A PEA está descrita no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5) (APA, 2013) como uma das perturbações do neurodesenvolvimento, obedecendo aos seguintes critérios de diagnóstico: (a) défices persistentes na comunicação social recíproca e interação social; (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; (c) estes critérios devem estar presentes desde a primeira infância; (d) devem limitar ou comprometer o funcionamento social e ocupacional do indivíduo; (e) a perturbação pode estar correlacionada com a incapacidade intelectual, quando a comunicação está abaixo do esperado para o desenvolvimento. Quando estes sintomas são tomados conjuntamente, dificultam ou limitam o funcionamento normal da criança, podendo ser diagnosticada com um nível I (leve) – requer suporte; nível II (moderado) – requer suporte substancial; nível III (severo) – requer suporte muito substancial (APA, 2013).

Em Portugal, a prevalência da PEA já não é apurada desde 1999. Nessa altura, Oliveira (2005) levou a cabo um estudo sobre a “Epidemiologia do autismo” e apurou que a prevalência de crianças de 8 anos com PEA era de 1/1000. Entretanto, nos EUA, num estudo sobre a prevalência da PEA realizado entre 2010 e 2014, Christensen et al. (2019) verificaram que, em 2010, a prevalência era de 13.4/1000 crianças de 4 anos; em 2012 passou para 15.3/1000; e em 2014 a prevalência estava nos 17.0/1000.

Stansberry-Brusnahan e Collet-Klingenberg (2010) referem que, à medida que o número de crianças identificadas aumenta, o mesmo acontece com o número de opções de intervenção. Segundo Mottron (2017), a PEA pode ser diagnosticada antes dos 2 anos de idade, possibilitando uma intervenção precoce. Espe-Sherwindt (2020) acrescenta que o diagnóstico precoce não é só importante para a criança, mas também para as famílias encontrarem um apoio que as oriente a criar oportunidades de aprendizagem e informação que desmistifique o estigma do autismo – *family empowerment*.

Fonseca e Missel (2014) defendem que nenhum método de intervenção melhora completamente as dificuldades da PEA e nenhum tratamento específico deve ser considerado como padrão. Guralnick (2017; 2019) garante que, quando os serviços de intervenção são prestados precocemente, podem fazer uma diferença importante nos resultados ao nível do desenvolvimento da criança, pois o período da primeira infância é um tempo de oportunidades, cuja qualidade vai influenciar a criança durante toda a sua vida. Divan et al. (2015) reportam que os programas de intervenção precoce têm resultados promissores no desenvolvimento da criança com PEA, nomeadamente na comunicação social, comportamento e competências linguísticas.

O National Research Council recomenda que, logo que uma criança seja diagnosticada, deve receber uma intervenção intensiva, devendo os serviços ser prestados durante pelo menos 25 horas por semana, ao longo de todo o ano. A intervenção deve ser sistematicamente planeada, adaptada às necessidades e capacidades de cada criança e família, como também avaliada regularmente (Stansberry-Brusnahan & Collet-Klingenberg, 2010). Rogers et al. (2015) acrescentam que esta intervenção deve ser levada a cabo por uma equipa experiente, profissional e interdisciplinar. Já Reis et al. (2016) salientam a importância de a intervenção ser feita nos diferentes contextos e momentos de vida da criança, sublinhando

igualmente que cada família tem as suas competências, capacidades, recursos, valores e expectativas.

Tratando-se de uma intervenção que envolve vários especialistas e muitas horas de intervenção com a criança, o objetivo é torná-la o mais independente possível, capacitando-a para participar na sociedade (Fonseca & Missel, 2014).

Embora a inclusão em contexto educativo formal das crianças com PEA seja questionada por alguns profissionais, vários estudos reconhecem que esta prática é realizável e possível, salientando que, ao proporcionarem-se oportunidades de convívio com outras crianças da mesma faixa etária, possibilita-se o estímulo das capacidades interativas e do desenvolvimento das competências sociais da criança com PEA, provendo-se modelos de interação e evitando-se o isolamento (Bosa & Baptista, 2002; Camargo & Bosa, 2012).

Sabemos hoje que “educar” não é um processo que começa apenas aos 6 anos com a entrada oficial no ensino básico. A educação de infância deverá assumir um papel determinante na aprendizagem e inclusão da criança com PEA. Portanto, é crucial o conhecimento acerca das particularidades do desenvolvimento destas crianças, para que estratégias e ações pedagógicas respeitem e potencializem as suas capacidades, garantindo a sua efetiva inclusão (Camargo & Bosa, 2012).

Em Portugal, a inclusão de crianças com PEA em contextos educativos está salvaguardada por uma vasta legislação, como, por exemplo, a Lei n.º 5/86, o Decreto-Lei n.º 281/2009 e o Decreto-Lei n.º 54/2018. Porém, o caminho para a educação inclusiva não se faz apenas com legislação. Exige também uma sólida colaboração entre todos os intervenientes na vida da criança com PEA.

Tratando-se de idades precoces (0 a 6 anos), o SNIPI assume um relevo fundamental. Se nos primórdios da Intervenção Precoce, esta focalizava-se apenas na criança e nos seus défices, autores como Bronfenbrenner, Sameroff, Dunst, Espe-Sherwindt e McWilliam influenciaram a evolução deste paradigma, até ao presente, em que se advoga uma intervenção centrada na família, transversal a todos os contextos naturais de vida da criança e levada a cabo por uma equipa transdisciplinar (Carvalho et al., 2016; Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Guralnick, 2019). Atualmente, o objetivo da IPI é levar a comunidade e os profissionais a proporcionar relações, experiências e o apoio de que as crianças e as famílias necessitam para o desenvolvimento das suas competências funcionais, de forma a promover

a sua participação nos contextos naturais (Carvalho et al., 2016). Moore (2018) afirma que a criança aprende através do que acontece nas suas atividades diárias, com os seus principais prestadores de cuidados (em que a família é a principal protagonista), e não quando os profissionais/especialistas estão por perto. Logo, os profissionais de IPI precisam de investir na capacitação de todos os que rodeiam diariamente a criança (família, educadores de infância e comunidade), no sentido de aumentarem as oportunidades de aprendizagem e de envolvimento que lhe são proporcionadas (A. Serrano et al., 2016; A. M. Serrano & Boavida, 2011).

Em Portugal, o Decreto-lei n.º 281/2009 criou o SNIPI, tendo como objetivo providenciar apoios e recursos às famílias de crianças entre os 0-6 anos de idade com atraso de desenvolvimento, incapacidade ou risco grave de desenvolvimento por condições biológicas e/ou ambientais. O SNIPI concretiza-se, em Portugal Continental, através da atuação coordenada dos Ministérios da Saúde, Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, com envolvimento das famílias e da comunidade. Cada um tem competências próprias e intersectoriais, sendo que estas se desenvolvem a todos os níveis do sistema: coordenação nacional, subcomissões regionais e Equipas Locais de Intervenção (ELI). Estas são constituídas por profissionais de serviços dos três ministérios e da comunidade (Instituições Privadas de Solidariedade Social), trabalhando numa perspetiva transdisciplinar, envolvendo-se ativamente na construção de Planos Individuais de Intervenção Precoce (PIIP), que congregam e clarificam a informação médica, educacional e de cariz social relevante, e conjugando-as entre si de forma otimizada, com o objetivo de projetar e implementar estratégias que concorram para a abordagem dos problemas, necessidades e prioridades formuladas pelas famílias (Carvalho et al., 2016).

Porém, quando averiguamos alguma investigação desenvolvida em Portugal no âmbito da IPI na PEA, esta apresenta resultados que apontam a necessidade de discutir a convergência do SNIPI com as necessidades específicas das crianças com PEA. Por um lado, Duarte (2018), Nogueira (2019) e Rafael e Piscalho (2016), assinalam a necessidade de melhorar o tempo de espera na obtenção de apoio, o tipo e a frequência deste, bem como a participação dos pais nas decisões durante todo o processo. Por outro lado, Cossio (2017), Leite (2018) e Servo (2018) reportam que, em Portugal, as práticas de IPI vão ao encontro das práticas internacionalmente recomendadas.

Enquadramento Empírico

Objeto de estudo

O objeto de estudo que temos em mãos, é a Intervenção Precoce na Perturbação do Espectro do Autismo em Portugal, visando-se identificar forças e constrangimentos da mesma, no sentido de se formularem oportunidades de melhoria, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

Problema e questão de investigação

Apesar de existirem recomendações internacionais sobre a intervenção na PEA, e de muitas crianças com este diagnóstico estarem a ser apoiadas no âmbito do SNIPI, não existem modelos específicos ou quadros referenciais sobre a intervenção precoce em crianças com PEA.

Assim, surgiu a questão de investigação que norteia este estudo:

Como é que as necessidades específicas de desenvolvimento das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo estão a ser respondidas no âmbito do apoio prestado pelo SNIPI em Portugal Continental?

E como subquestão:

Estará a intervenção realizada no âmbito do SNIPI, a ser contingente com as necessidades específicas que as crianças com PEA apresentam?

Objetivos

1. Identificar e compreender as necessidades das crianças de 0-6 anos com PEA:
 - 1.1 Conhecer as características da PEA;
 - 1.2 Conhecer os princípios e recomendações disponíveis na literatura científica sobre a intervenção junto de crianças de 0-6 anos com PEA.
2. Analisar o apoio prestado pelo SNIPI às crianças com PEA e aos seus cuidadores, em Portugal Continental:
 - 2.1. Identificar os princípios e recomendações sobre a Intervenção Precoce na Infância;

- 2.2. Conhecer as percepções dos intervenientes diretos e indiretos no processo de intervenção – Famílias, Educadores de infância, profissionais das ELI, Supervisores, Subcomissários e Comissários do SNIPI – sobre o apoio do prestado nesse âmbito às crianças com PEA e seus cuidadores.
3. Formular propostas de melhoria relevantes ao apoio a prestar pelo SNIPI, com base nas recomendações existentes na literatura, e nas percepções dos intervenientes neste processo.

Opções Metodológicas

Este estudo enquadra-se num paradigma interpretativo (Miranda, 2008), uma vez que visa identificar as necessidades das crianças com PEA e descrever os apoios que são prestados, em Portugal Continental, a estas crianças e aos seus cuidadores. Contudo, também aborda o paradigma transformativo (Marujo & Neto, 2011), ao pretender apresentar oportunidades de melhoria no âmbito intervenção precoce na PEA em Portugal.

Método

O método a utilizar será o Estudo de Caso, de âmbito nacional. Segundo Neves (2016, p.116), “numa primeira definição, o estudo de caso permite ao investigador focalizar a sua pesquisa numa problemática emergente”. Neste contexto, o aumento acentuado de crianças com PEA, a responsabilidade da educação de infância e intervenção sobre estas, e a falta de modelos referenciais para a intervenção precoce na PEA, constituem essa problemática.

Deste modo, o ‘caso’ será o atendimento prestado às crianças com PEA no âmbito do SNIPI, sendo a finalidade do projeto, a análise desse atendimento. Espera-se desenhar um conjunto de recomendações que possam contribuir para a melhoria da Intervenção Precoce na PEA em Portugal.

Natureza

A presente investigação adotará uma abordagem de cariz qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) esta priviligia, essencialmente,

a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Portanto, entendemos ser a mais assertiva para a nossa investigação, uma vez que pretendemos auscultar as pessoas que trabalham direta e indiretamente com as crianças com PEA no âmbito do SNIPI, bem como as suas famílias, no sentido de lhes dar voz ativa em todo o processo.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para além da revisão de literatura, o inquérito por questionário e por entrevista serão os principais meios de recolha de dados.

Conforme Creswell (2007), a revisão de literatura é uma etapa que todo o investigador deve realizar na sua investigação. Neste caso, incidirá sobre artigos e teses encontrados nas bases de dados: Scopus e Eric; Google Scholar e Google Académico; e RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal). A pesquisa incidirá sobre os temas: PEA, IPI, Intervenção Centrada na Família e Intervenção Transdisciplinar. Ter-se-ão ainda em consideração, obras de autores de reconhecido mérito na área, indicados pelas supervisoras científicas do estudo.

Os inquéritos por questionário, permitindo inquirir um grande número de indivíduos, serão dirigidos às famílias, educadores da infância, supervisores do SNIPI e profissionais das ELI.

As entrevistas, num formato semiestruturado, dirigir-se-ão aos representantes da Comissão Nacional e das cinco Subcomissões Regionais do SNIPI. Segundo Tuckman (2000), a entrevista é “um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno. Consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas, vão reproduzir as suas noções, interpretações e interesses” (p. 517).

A validação dos questionários e dos guiões de entrevistas será feita por especialistas das áreas de: Metodologias de Investigação em Educação (MIE); IPI na PEA; Educação de Infância; e um familiar de uma criança com PEA. Será também solicitada a devida autorização ao Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (CED-UA), que decidirá sobre a necessidade de submeter o estudo à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd). Deste modo, os instrumentos serão validados por um representante de cada um dos grupos a inquirir, por um especialista em MIE e ainda pelo CED-UA (eventualmente, pela CNPD), visando a sua confiabilidade, melhorando a compreensibilidade dos itens que virão a compô-lo e eliminando eventuais incorreções (Coutinho, 2013).

Análise dos dados

Para a revisão de literatura recorrer-se-á à análise de conteúdo (Bardin, 2016), com recurso ao *software* de análise qualitativa de dados *WebQDA versão 3.1*, definindo-se categorias e correspondentes unidades de análise, de modo a viabilizar e fundamentar a interpretação dos dados, a discussão dos resultados e equação de conclusões.

No que concerne à organização dos dados gerados através da aplicação dos questionários, recorrer-se-á à estatística descritiva, com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics 25*. Posteriormente, far-se-á a respetiva análise qualitativa, novamente através do *software WebQDA*, considerando-se as mesmas categorias e unidades de análise emergentes da revisão de literatura, facilitando assim o estabelecimento de conexões entre os dados.

Relativamente à análise dos dados das entrevistas, a análise de conteúdo e o *software WebQDA* serão de novo os recursos a utilizar, no enquadramento das categorias e unidades de análise mencionadas.

Plano de contingência

Para o desenvolvimento deste projeto, contar-se-á com a colaboração de vários intervenientes diretos e indiretos junto das crianças com PEA apoiadas pelo SNIPI, ativando-se os procedimentos necessários para legitimar esse processo. Caso não seja possível concretizar esta ação a nível nacional, por eventuais dificuldades relacionadas com autorizações de todas as instâncias do SNIPI, este estudo será levado a cabo com a população da região de Lisboa e Vale do Tejo, visto haver já um contacto pré-estabelecido com a responsável do SNIPI pela mesma, que nos confirmou a disponibilidade para participar no estudo.

Contributos do projeto

Este projeto contribuirá para uma análise do atendimento prestado às crianças com PEA no âmbito do SNIPI. Contrastando os resultados dos inquéritos aos intervenientes com as recomendações da literatura científica neste domínio, propomo-nos contribuir para a melhoria da Intervenção Precoce na PEA no nosso país.

Conclusão

Sabendo que a PEA afeta o desenvolvimento da criança, principalmente as áreas da socialização, comportamento, comunicação e sensibilidade sensorial, a Educação de Infância e a IPI têm a responsabilidade de assumir um papel determinante na aprendizagem e inclusão destas crianças. Acreditamos no potencial da diversidade humana, que com a diferença se enriquece. cremos, como Azevedo (2019), que “nenhuma criança deve ser deixada para trás, abandonada à sua sorte, porque todo o ser humano aprende e se desenvolve”.

Em virtude da sua elevada especificidade, buscamos o conhecimento acerca das necessidades de desenvolvimento das crianças com PEA, para que estratégias e ações pedagógicas respeitem e potencializem as suas capacidades, garantindo a sua efetiva inclusão.

Salvaguardamos que não há uma intervenção ideal para todas as crianças, mas sim, intervenções que podem e devem ser ajustadas a cada uma. Ainda, apesar de não existirem diretrizes específicas para a intervenção na faixa etária dos 0 aos 6 anos, existem orientações gerais para a intervenção na PEA, bem como um regulamento legislado para a IPI.

Em Portugal Continental, o SNIPI está instituído por lei, bem implantado a nível nacional e dispendo de referenciais teóricos e científicos claros e robustos para a problemática geral a que o SNIPI se destina. Contudo, torna-se necessário esclarecer se as respostas dadas por este sistema são convergentes com as necessidades específicas destas crianças.

Assim, através deste projeto, pretendemos compreender as necessidades das crianças com PEA e analisar o apoio prestado pelo SNIPI a estas crianças e aos seus cuidadores. Para tal, auscultaremos os intervenientes nesse processo, dando-lhes voz ativa na identificação das forças presentes e do que poderá ser melhorado. A expectativa é que a conjugação das recomendações da literatura e da perceção das pessoas sobre esta intervenção, contribua para o desenvolvimento da intervenção precoce na PEA em Portugal.

Referências

- APA. (2013). American Psychiatric Association, 2013. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). In *American Journal of Psychiatry*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053>
- Azevedo, J. (2019). *IX Simpósio de Organização e Gestão Escolar . Qualidade na educação a partir dos últimos - aqueles que a escola pública descarta.*

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70. In *São Paulo: Edições 70*.
- Bosa, C., & Baptista, C. (2002). *Autismo e Educação Reflexões e Propostas de Intervenção*. Artmed Editora.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 315–324. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007>
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., & Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância. Um guia para profissionais*. ANIP.
- Christensen, D. L., Maenner, M. J., Bilder, D., Constantino, J. N., Daniels, J., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Kurzius-Spencer, M., Pettygrove, S. D., Robinson, C., Shenouda, J., White, T., Zahorodny, W., Pazol, K., & Dietz, P. (2019). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years — Early Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, Seven Sites, United States, 2010, 2012, and 2014. *MMWR. Surveillance Summaries*, 68(2), 1–19. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6802a1>
- Cossio, A. (2017). *Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: Perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo*. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2nd ed.). Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2nd ed.). Artmed.
- Decreto-lei no281/2009 de 6 de outubro. Diário da República no193/2009. Série I. Lisboa: Ministério da Saúde. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/281/2009/10/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-lei no54/2018 de 6 de Julho. Diário da República n.º 129/2018. Série I, Educação. Presidência do Conselho de Ministros. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Divan, G., Hamdani, S. U., Vajartkar, V., Minhas, A., Taylor, C., Aldred, C., Leadbitter, K., Rahman, A., Green, J., & Patel, V. (2015). Adapting an evidence-based intervention for autism spectrum disorder for scaling up in resource-constrained settings: The development of the PASS intervention in South Asia. *Global Health Action*, 8(1). <https://doi.org/10.3402/gha.v8.27278>
- Duarte, M. (2018). *Análise das práticas no Âmbito das Equipas Locais de Intervenção de Precoce e da Educação Especial: Um estudo comparativo* [ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. <http://hdl.handle.net/10400.12/6930>
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 37–57). https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>

- Espe-Sherwindt, M. (2020). *Resources for skill-building” Working with families who have a young child with ASD*. ANIP Webinar.
- Fonseca, S., & Missel, A. (2014, June). Autismo: auxílio ao desenvolvimento antecipadamente. *Revista: Pós Graduação: Desafios Contemporâneos*, 1(1).
- Guralnick, M. (2017). Early intervention for young children with developmental delays. In H. Sukkar, C. J. Dunst, & K. J. (Eds.), *Early Childhood Intervention* (pp. 17–35). Routledge.
- Guralnick, M. (2019). Effective Early Intervention: The Developmental Systems Approach. In *Brookes Publishing Company*. University of Washington.
- Lei no5/86, Diário da República n.º 34 - Série I-A, (1986).
- Leite, C. (2018). *Benefícios da Intervenção Precoce: Perspetiva de famílias portuguesas* [Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/56328>
- Marujo, H., & Neto, L. (2011). Investigação transformativa e apreciativa em Psicologia Positiva : um elogio à subjetividade na contemporaneidade. *Ecos*, 1(1), 5–21. https://www.academia.edu/4236028/Investigação_Transformativa_e_Apreciativa
- Miranda, M. (2008). *Paradigmas de Investigação Educacional*. <http://adrodomus.blogspot.com/2008/06/paradigmas-da-investigao-educacional.html>
- Moore, T. (2018). *Family-Centred Practice - A conversation with Dr Tim Moore*. <https://www.youtube.com/watch?v=redQaqPPyLw>
- Mottron, L. (2017). Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 815–825. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0955-5>
- Nogueira, J. (2019). *As Políticas Públicas e a Qualidade de Vida das Famílias com Crianças com Autismo: O caso da intervenção precoce na infância* [Instituto Universitário de Lisboa]. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/18539/1/phd_jose_andre_nogueira.pdf
- Oliveira, G. (2005). *EPIDEMIOLOGIA DO AUTISMO EM PORTUGAL; Um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar* [Universidade Medicina de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/848>
- Rafael, S., & Piscalho, I. (2016). A intervenção precoce na infância e o(s) percurso(s) para a inclusão: um estudo de caso. *Interacções*, 12(41), 51–72. <https://doi.org/10.25755/int.10835>
- Reis, H. I. da S., Pereira, A. P. D. S., & Almeida, L. D. S. (2016). Da avaliação à intervenção na perturbação do espetro do autismo. *Revista Educação Especial*, 29(55), 269. <https://doi.org/10.5902/1984686X19423>
- Rogers, S., Dawson, G., & Vismara, L. (2015). *AUTISMO Comprender e agir em família*. Lidel.
- Serrano, A. M., & Boavida, J. (2011). Early Childhood Intervention.: The Portuguese pathway towards inclusion. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 123–138. <http://hdl.handle.net/1822/15769>
- Serrano, A., Mas, J., & Cañadas, M. (2016). Family systems and family-centred intervention practices in Portugal and Spain: Iberian reflections on early

childhood intervention Early Childhood Intervention. In J. K. Hanan Sukkar, Carl J. Dunst (Ed.), *Early Childhood Intervention Working with Families of Young Children with Special Needs* (pp. 193–212). Routledge.

Servo, M. (2018). *Intervenção Precoce em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo - Perceções dos profissionais, pais, familiares e / ou encarregados de educação* [Universidade do Algarve]. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/12702/1/Marta_Tese_Final_.pdf

Stansberry-Brusnahan, L. L., & Collet-Klingenberg, L. L. (2010). Evidence-based practices for young children with autism spectrum disorders: Guidelines and recommendations from the national resource council and National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 45–56. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107957>

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

O POTENCIAL EDUCATIVO DE ESPAÇOS CULTURAIS E A SUA FRUIÇÃO PELA PESSOA IDOSA

Vera Cerqueira

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
veracoimbracerqueira@gmail.com

Margarida Louro Felgueiras

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
margalf@gmail.com

Sofia Castanheira Pais

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
sofiacpais@gmail.com

Resumo

Este estudo tem preocupações de inclusão da pessoa idosa, de promoção de um envelhecimento ativo, do acesso universal a espaços públicos, de salvaguarda da herança cultural. Assume o envelhecimento como fenómeno bio-psico-social e a compreensão do indivíduo como agente no seu processo de desenvolvimento durante o percurso de vida, numa ideia de construção e continuidade (Paúl, 1991). Consideramos as instituições culturais como espaços democráticos e inclusivos, lazer e fruição, promotoras de mudança de perceção sobre a vida, em ações reflexivas e criativas (Picart, 1998), que possibilitam a contemplação, a ressignificação, o diálogo e oportunidades educativas, sendo um instrumento de intervenção social (Figurelli, 2012). Entre as instituições culturais escolhemos museus e bibliotecas para a análise do nosso objeto

de estudo: a fruição cultural da pessoa idosa, a sua perceção e a dos técnicos dessas instituições, sobre as atividades oferecidas e os próprios espaços, no sentido de criar condições de inclusão, participação, fruição e desenvolvimento pessoal.

O projeto tem como objetivos: conhecer o potencial educativo e a fruição cultural proporcionados à pessoa idosa pelos museus e bibliotecas da cidade; compreender as perspetivas dos profissionais dos museus e bibliotecas sobre a fruição cultural da pessoa idosa; compreender a relação do processo de envelhecimento com o desenvolvimento de atividades culturais inclusivas; elaborar instrumentos de disseminação dos resultados do projeto.

Em todas as fases da investigação teremos preocupações com as questões éticas. A atual pandemia reforça a necessidade de flexibilidade e previsão de medidas de contingência. A investigação enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, constrói-se num quadro teórico e metodológico plural, de carácter quantitativo, pontual e exploratório, e de carácter qualitativo, transversal a todo o processo. Realizaremos inquéritos, entrevistas semidiretivas, grupos de discussão focalizada. Os diferentes instrumentos e técnicas permitem comparar os resultados obtidos, potenciar o carácter dialógico e de abertura (Flick, Kardorff & Steinke, 2004) e assumir-se como estratégia de validação dos processos e resultados. A finalidade é contribuir para a reflexão sobre a prática, a compreensão da singularidade destes públicos e para um planeamento e decisões de programação mais informadas e inclusivas.

Palavras-chave: Aprendizagem ao longo da vida; Envelhecer na cidade; Inclusão; Património Cultural; Participação social.

Introdução

O aumento demográfico das pessoas idosas é umas das transformações sociais mais importantes e apresenta uma aceleração maior nas sociedades economicamente desenvolvidas. As implicações que o envelhecimento traz tornam-se, por isso, centrais na reflexão sobre os desafios a que as sociedades devem atender. Sendo um processo dinâmico ao longo da vida, de desenvolvimento humano, de reorientação e nova significação, o processo de envelhecimento está, de facto, imbuído de potencialidades e novas oportunidades nos vários domínios da vida.

A abordagem do envelhecimento ativo preconizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) é holística, inclui a qualidade de vida, o bem-estar mental e físico, a participação social e uma perspetiva de ciclo da vida (Foster & Walker, 2014). O desenvolvimento de cida-

des e comunidades amigas das pessoas idosas tornou-se uma parte fundamental das políticas destinadas à melhoria da sua qualidade de vida nas áreas urbanas. A OMS tem conduzido esta agenda através da criação e monitorização da *Rede Global de Cidades e Comunidades Amigas das Pessoas Idosas*. A cidade do Porto, contexto da investigação, incluída.

O processo de envelhecer em meio urbano garante maior probabilidade de bem-estar, ao nível de infraestruturas e pelo acesso a vários serviços, no entanto este é um ambiente em constantes mudanças que afetam as experiências de envelhecimento (Rémillard-Boilard, Buffel & Phillipson, 2017).

A este respeito, as instituições culturais são lugares de reconhecimento e valorização pessoal, com potencial educativo para incluir e propiciar satisfação. Estas, ao encararem a pessoa idosa como sujeito de cultura, podem pensar e dinamizar atividades que promovam a sua socialização, autonomia e valorização pessoal e social. Atividades que não precisando ser exclusivas para estes públicos, consideram as suas especificidades e proporcionam experiências de fruição estética e transformação pessoal. Os museus e as bibliotecas, ao contribuírem para a identificação e valorização da aprendizagem ao longo da vida, atendem às particularidades da linguagem, dos instrumentos e procedimentos em prol da inclusão da pessoa idosa.

Contextualização teórica

O envelhecimento

O aumento progressivo do envelhecimento populacional conjuga a diminuição da natalidade/fecundidade e o aumento da esperança média de vida para além dos oitenta anos e torna atual a reflexão sobre o como viver em idades mais avançadas.

A longevidade é usualmente associada às doenças crónicas e/ou degenerativas e ao declínio da participação social, no entanto o discurso contemporâneo em torno do conceito de envelhecimento ativo apoia uma reformulação da relação entre o envelhecer, a doença e a debilidade física e mental (Barbieri, 2012). Na terminologia do envelhecimento ativo (Foster & Walker, 2014; José & Teixeira, 2014) são reconhecidas a autonomia e a responsabilidade de cada pessoa no seu processo de envelhecimento ao nível da saúde, segurança e

participação social (Ribeiro & Paúl, 2018; ENEAS, 2017). Atualmente, existe o consenso entre os formuladores de políticas e as pesquisas, de que o bem-estar na vida adulta pressupõe mais do que saúde e conforto físico (Lui et al., 2009:120).

A promoção e educação para a saúde ao longo da vida, o acesso a conhecimentos e atitudes que permitam otimizar a condição física, o desenvolvimento psicológico e as relações interpessoais da pessoa idosa, assumem centralidade. Para Twigg e Martin (2014), envelhecer é um processo contínuo e ambivalente que interliga o passado, o presente e o futuro e as diferentes perspetivas dos indivíduos decorrem da presença ou não de doenças crónicas e da importância que atribuem à família nuclear moderna – mãe, pai e filho(s).

Os estudos revelam que o envelhecimento da população gera mudanças importantes, não só do ponto de vista demográfico, como também na esfera social e educativa (Osorio, 1998). O direito à aprendizagem ao longo da vida, que inclui as suas várias vertentes – formal, não-formal e informal – e na qual a comunidade tem um papel de relevo, proporciona a realização pessoal, a compreensão do seu envolvimento e a participação social.

A nova tendência de estudos de abordagem sociológica e das Ciências da Educação revelam a adesão da pessoa idosa a atividades socioeducativas e/ou recreativas. Ricardo (2016) descreve o envolvimento das pessoas idosas nas atividades de educação não-formal e informal e a sua participação na conceção, desenvolvimento e avaliação de iniciativas, reconhecendo essa participação como catalisadora de satisfação e bem-estar.

Em Portugal, a pessoa idosa está, não raras vezes, associada ao desempenho do papel de cuidador informal (Ribeiro, 2011) e de apoio financeiro aos seus familiares (Aarstsen et al., 2012). Nesta linha, Vaz (1998:632) relembra que as pessoas idosas continuam ativas na função social de “avós «activos» assegura[ando] uma parte da capacidade de trabalho desenvolvida pela população activa na medida em que se responsabilizam pela guarda de crianças nos intervalos dos horários do calendário lectivo e do calendário laboral.”.

Relativamente aos tempos livres, segundo Cabral e colaboradores (2013), as pessoas idosas privilegiam a leitura, ouvir rádio, tratar ou passear um animal de estimação, ouvir música e passear. Os homens são quem pratica com maior frequência estas e outras atividades; e a idade, a escolaridade, o estado civil e a situação profissional introduzem variações significativas na realização ou não de atividades de tempos livres e de lazer.

Envelhecer na cidade

O envelhecimento da população mundial incentiva reflexões sobre o lugar da pessoa idosa na sociedade e a sua exclusão social. Antunes (2015:198) propõe entender o envelhecimento como uma condição de progresso, enriquecimento e recriação, ao nível das estruturas, temáticas, metodologias e dos públicos.

Barrio e colaboradores (2018) afirmam que o envelhecimento da população e a urbanização, pela sua importância social e económica no desenvolvimento dos países e das cidades, são consideradas uma das tendências mais significativas do século XXI.

Neste cenário, desenha-se o modelo de cidades *age-friendly* criado pela OMS, em 2007, e embora com a tônica de *friendly for all ages*, é conhecido o potencial significativo das pessoas idosas para o desenvolvimento humano (Plouffe & Kalache, 2010). A pessoa idosa é um recurso para as suas famílias, comunidades e para a economia das cidades onde residem e o meio urbano deve assegurar a sua inclusão, no acesso a espaços, estruturas e serviços.

O envelhecimento é uma experiência individual e subjetiva que depende de fatores como a capacidade física, saúde mental, o suporte e a participação social. E como a condição de ativa se prolonga para além da inclusão no mercado de trabalho (ENEAS, 2017; Buffel, Phillipson & Scharf, 2012), a pessoa idosa continua a sua participação social, cultural e espiritual, económica e cívica. Para isso, é importante reconhecer a heterogeneidade (Paúl, 1991), os interesses e as necessidades físicas ou mentais específicas, do coletivo das pessoas idosas, bem como dos demais que compõem a sociedade.

O envelhecimento ativo em meio urbano torna-se, assim, um dos tópicos centrais da agenda das grandes metrópoles, procurando compreender a relação entre o envelhecimento da população e as alterações urbanas (Buffel & Phillipson, 2018; 2016).

A criação de cidades *age-friendly* é um desafio que varia consoante o discurso adotado ao nível local. A ênfase pode estar nas orientações técnicas, de design, acessibilidade e infraestruturas e serviços (Bowering, 2019) e/ou na dimensão social do ambiente, na promoção de relações formais e informais, participação, inclusão e desenvolvimento social.

No caso português, Nunes (2017) considera que nas cidades se devem adotar medidas promotoras da habitação, planos de ordenamento, transportes públicos e promoção de espaços de lazer e de apoio

social. A *Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável* (2017-2025) (ENEAS) propõe a criação de ambientes potenciadores da integração e participação das pessoas idosas.

A relação com as instituições culturais

As relações que estabelecemos com a nossa realidade podem estimular uma análise crítica em relação ao que nos rodeia, ao lugar que ocupamos e provocar um desejo de ação, participação e de interação (Figurelli, 2012). Por seu turno, as instituições culturais podem contribuir para estas relações, ao entender-se a cultura como modo de vida e meio para entender um povo, uma compreensão imaginária, em que toda a população deveria participar através de atividades culturais (Eliot, 1988).

Sobre os museus, existem dois estudos representativos (Kelly et al., 2003; Teixeira et al., 2012) com a participação de pessoas com 65 anos ou mais que frequentavam ou não museus. Os seus dados concluem que as pessoas idosas preferem museus especializados numa temática, algo relacionado com o seu conhecimento sobre si, sobre as suas preferências e com questões de mobilidade. A maioria dos visitantes regulares mantém o interesse e é pouco representativo o número de pessoas idosas que afirma começar a interessar-se pelos museus após a reforma

A visita aos museus constitui uma oportunidade para recordar a juventude, algo expressado com entusiasmo. As motivações para a visita a museus e galerias são essencialmente, experienciar algo novo, o entretenimento, a aprendizagem e o interesse familiar (Kelly et al., 2003). A companhia privilegiada são os pares ou parceiros, mas também se fazem acompanhar por crianças e jovens com idade igual ou superior a 18 anos.

Os museus revelam-se, nas suas visitas guiadas, conscientes do envelhecimento da população, do tempo livre da pessoa idosa e do seu interesse em ocupá-lo. Ainda é pouco reconhecida pelos diretores/responsáveis a possibilidade de aprendizagem com as pessoas idosas. Segundo, Teixeira e colaboradores (2012), uma vez direcionados para o caso seu caso específico referem a necessidade de adaptação da oferta do museu em termos de comunicação, de programação e de acesso e que a relação museu-pessoa idosa contribui para o sentido da vida após a reforma e que a riqueza dos seus conhecimentos e experiência de vida é relevante para o trabalho dos museus.

O envolvimento das pessoas idosas como voluntários na atividade diária do museu é mencionado como outra forma de o tornar mais inclusivo e relevante para esta população. Os professores das universidades que frequentam estes espaços, pela sua relação de proximidade e de confiança com cada grupo, são referidos como fulcrais na preparação e sucesso da visita aos museus, portanto poderia haver uma maior colaboração entre os serviços educativos dos museus e estes agentes educativos.

As bibliotecas são espaços de interação social, cultural e de liberdade intelectual (Sequeiros, 2003). As bibliotecas públicas, segundo Ferreira (2013), têm um papel relevante na formação ao longo da vida, como lugar de encontro, apoio e difusão cultural destinado ao cidadão. Bezerra (2011) enfatiza a importância de investigar a atuação das bibliotecas públicas na disseminação e democratização da informação, concretamente, no processo de inclusão social de grupos de infoexclusão, nomeadamente, a pessoa idosa. A mesma autora refere que as bibliotecas também são responsáveis pela mediação entre a informação e o utilizador e pelo favorecer a socialização de diferentes grupos sociais.

Para Ferreira (2013) existe a preocupação com as pessoas idosas por parte dos profissionais que integram as equipas destas estruturas. As bibliotecas apontam como motivos para a sua frequência pela pessoa idosa, o interesse na leitura de publicações periódicas, a solidão/ocupação de tempo livre/fuga à rotina, o empréstimo domiciliar e, a participação nas atividades da biblioteca.

Na esteira de Picart (1998), os serviços culturais tendo uma compreensão da cidade, do cidadão e do mundo, têm o papel de analisar as necessidades culturais e motivar os cidadãos para a utilidade das suas ofertas culturais e facilitar o seu uso, responsabilizando-se continuamente pela melhoria dos seus serviços para se abrir à participação dos cidadãos.

Metodologia

A investigação que nos propomos realizar pretende conhecer de que forma os museus e as bibliotecas incluem a pessoa idosa nas suas atividades. O quadro teórico de referência é o paradigma fenomenológico-interpretativo.

O investigador é um participante comprometido (Landsheere, 1986) que irá aprender enquanto investiga, assumindo-se que a aprendizagem

também recairá sobre si próprio. O processo de investigação funda-se na superação de dicotomias e tem um “carácter autobiográfico” (Santos, 2010:53), algo corroborado por Kaufmann (2011), ao comparar a prática científica a uma bricolagem, uma construção do momento.

Para conhecer o nosso objeto de estudo, a fruição cultural da pessoa idosa em museus e bibliotecas e a sua percepção e a dos técnicos dessas instituições culturais, sobre as atividades oferecidas e os próprios espaços, no sentido de criar condições de inclusão, participação, aprendizagem, fruição e desenvolvimento pessoal, a investigação constrói-se num quadro teórico e metodológico de investigação de carácter quantitativo, pontual e exploratório; e de carácter qualitativo, transversal a todo o processo. Esta opção considera os objetivos e as questões de investigação com a finalidade de realizar um levantamento mais abrangente de dados e de conhecer em profundidade as perspetivas dos intervenientes, potenciando um olhar que preserve os seus sentidos e significados.

A aplicação de diferentes instrumentos e técnicas permite gerar sinergias, comparar os resultados obtidos e potenciar um carácter dialógico e de abertura (Flick, Kardorff & Steinke, 2004). Esta lógica assume-se também como estratégia de validação dos processos e resultados – triangulação (Flick, 2004). Ocorrerá relativamente aos dados, métodos (qualitativo e quantitativo) e dos diferentes procedimentos.

Como campo empírico selecionaremos cinco instituições culturais do Porto - três museus e duas bibliotecas. Esta seleção obedecerá aos seguintes critérios: tutela pública e privada; maior afluência de públicos; programação variada; diversidade de valências e/ou espaços que as integram e; diversidade de coleções.

Realizaremos inquéritos por questionário, a sua utilização será de natureza exploratória junto dos visitantes. O pedido para colaborar e distribuição serão dirigidos aos visitantes com 50 anos ou mais. Estes permitirão traçar o perfil do visitante e aferir as motivações, expectativas e percepção sobre o espaço cultural que visita.

Quanto à entrevista optamos pela sua forma semidirética, planeada através de um guião, construído com uma sequência lógica para permitir o acesso aos discursos dos indivíduos, mas não se restringindo a este instrumento, pois pretende-se flexível e orientada pelo envolvimento do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2008), ao como este se expressa, ao estabelecer uma dinâmica e obter a informação que o investigador espera, respeitando a liberdade de resposta que caracteriza este formato. Considerando o desenho da investigação, as

pessoas a entrevistar são os profissionais responsáveis pelos serviços educativos e/ou a direção das instituições e as pessoas com idade igual ou superior a 65 anos que visitam os museus e as bibliotecas.

Para conhecer as percepções de pessoas idosas sobre a sua fruição cultural e os fatores que influenciam a sua participação e envolvimento, realizaremos quatro grupos de discussão focalizada, a visitantes e não visitantes de museus e bibliotecas. A realizar em duas universidades sénior e duas associações culturais e recreativas da cidade. Considerando que a homogeneidade do grupo pode potenciar a discussão e o sentimento de pertença ao grupo (Amado & Ferreira, 2013) acreditamos que ao realizar estas dinâmicas nestes contextos antecipamos a possibilidade de identificação de interesses, características e dinâmicas sociais comuns, entre outros aspetos. Esta técnica testemunha a experiência, as atitudes, os sentimentos e as crenças dos sujeitos em relação ao tema proposto.

Para a análise e interpretação dos dados recolhidos optaremos pela análise de conteúdo, técnica definida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 1977:9). Neste processo empírico importa ter consciência de que se constrói em encontros e desencontros com os dados, pressupõe reflexividade metodológica e a triangulação dos dados, até mesmo o que não foi proferido se inclui na análise.

A análise de conteúdo permite inferências, explicações e interpretações através de procedimentos que respeitam a singularidade da situação e do contexto. E, neste caso, consistirá na leitura e na interpretação do diário de bordo da investigação, entrevistas e grupos de discussão focalizada. Será realizada uma análise a cada um dos materiais por si e depois o cruzamento entre eles, dando origem às categorias de codificação. Esta organização dos materiais recolhidos e a sua transformação em dados da investigação para submeter a uma análise mais sistemática e de segundo grau pode ser realizada com recurso ao software NVivo.

Em todas as fases da investigação teremos de considerar as questões éticas adjacentes, essencialmente, quando tem lugar num contexto específico e estuda uma realidade concreta, seguindo as orientações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE, 2021).

Ao longo do projeto, enaltecer-se-á o envolvimento dos participantes respeitando a sua dignidade, privacidade e interesses, através

da valorização de uma postura de abertura, considerando normas de proteção de dados e compromisso de ética na investigação.

Em termos práticos, antes da realização das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada devemos informar os participantes, por carta introdutória, e definir alguns aspetos, tais como, o que se entende por anonimato e como esse é assegurado, o envio das transcrições, o reportar os progressos da investigação, a gravação (razões, utilização e armazenamento dos dados), entre outros. Mais, acrescentamos como sendo crucial na redação do texto final, a preocupação em manter a integridade das relações vividas no terreno (Lima, 2006).

Conclusão

O estudo toma as instituições culturais como serviços públicos e pela natureza da sua missão, espaços inclusivos e promotores de aprendizagem ao longo da vida e de fruição do património e fonte de bem-estar. Tendo como interesse primordial a pessoa idosa e as condições existentes para o envelhecimento ativo, sentimos a necessidade social e científica de conhecer experiências, que evidenciem o interesse pela participação social, o diálogo e a alteridade da pessoa idosa.

Ao fazer-se este caminho para o entendimento do envelhecimento como processo transversal a todas as pessoas e de com potencialidades surgem mudanças que originam uma nova topografia social, que atribui maior visibilidade à pessoa idosa, reconhecendo-a como sujeito de realização pessoal e política.

Referências

- Aarsten, M., Béland, D., Edmondson, R., Ginn, J., Komp, K., Nilsson, M., Perek-Bialas, J., Sorensen, P., Weicht, B. (2012). Ageing in the light of crises: Economic crisis, demographic change, and the search for meaning. *Sweden: Department of Sociology*. 1-30. doi: 10.13140/RG.2.2.20710.01609
- Antunes, M. (2015). Educar para um Envelhecimento Bem Sucedido: Reflexões e Proposta de Ação. *Teorias Educativas*, 22 (2), 185-201. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272185201>
- Barbieri, Natália A. (2012). Velhice: melhor idade? *O Mundo da Saúde*, 36(1), 116-119. http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/90/17.pdf
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Barrio, E., Marsillas, S., Buffel, T., Smetcoren, A. & Sancho, M. (2018). From Active Aging to Active Citizenship: The Role of (Age) Friendliness. *Social Sciences*, 7, 134, 1-16. doi:10.3390/socsci7080134
- Bezerra, F. (2011, agosto). *A Biblioteca Pública e o Utilizador Idoso: Relato da Experiência portuguesa*. [Comunicação]. XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação: Sistemas de Informação, Multiculturalidade e Inclusão Social, Maceió, Brasil. http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11575/1/2011_eve_fmpbezerra.pdf
- Bowering, T. (2019) Ageing, Mobility and the City: Objects, Infrastructures and Practices in Everyday Assemblages of Civic Spaces in East London. *Journal of Population Ageing*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s12062-019-9240-3>
- Buffel, T. & Phillipson, C. (2018). A Manifesto for the Age-Friendly Movement: Developing a New Urban Agenda. *Journal of Aging & Social Policy*, 30:2, 173-192. doi: 10.1080/08959420.2018.1430414
- Buffel, T. & Phillipson, C. (2016). Can global cities be 'age-friendly cities'? Urban development and ageing populations. *Cities* 55, 94–100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cities.2016.03.016>
- Buffel, T., Phillipson, C., & Scharf, T. (2012). Ageing in urban environments: Developing 'age-friendly' cities. *Critical Social Policy*, 32(4), 597–617. doi: 10.1177/0261018311430457
- Cabral, M., Ferreira, P., Silva, P., Jerónimo, P., Marques, T. (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal: Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Fundação Manuel dos Santos.
- Eliot, T.S. (1988). *Notas para uma definição de cultura*. Editora Perspectiva.
- ENEAS (2017). Grupo de Trabalho para a Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável. 2017-2025. Proposta do Grupo de Trabalho Interministerial (Despacho n.º 12427/2016), de 10 de julho de 2017- Lisboa: Governo de Portugal. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/ENEAS.pdf>
- Ferreira, C. (2013). *Biblioterapia Aplicada a Idosos: Um novo desafio para as bibliotecas públicas portuguesas* [Master's thesis, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]
- Figurelli, G. R. (2012). O público esquecido serviço educativo estudo de caso sobre um programa educativo direcionado aos funcionários de museu. *Cadernos de Sociomuseologia*, n.º 44, 37-64. http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4572/Sociomuseologia_n44.pdf?sequence=1
- Flick, U., Kardoff, E. & Steinke, I (2004). What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. In Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 3-12). London: SAGE Publications.
- Flick, Uwe (2004). Triangulation in Qualitative Research. In Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). London: SAGE Publications.
- Foster, L. & Walker, A. (2014). Active and Successful Aging: A European Policy Perspective. *The Gerontologist*, 00(00), 1-8. doi: 10.1093/geront/gnu028.

- Quivy, Raymond & Campenhoudt, LucVan (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- José, J. & Teixeira, A. (2014). Envelhecimento ativo: contributo para uma discussão crítica. *Análise Social*, 210, XLIX (1.º)
- Kaufmann, J. (2011). *A Entrevista Compreensiva: Um guia para pesquisa de campo*. Editora Vozes.
- Kelly, L., Savage, G. & Landman, P. (2003). *Energised, engaged, everywhere: Older Australians and Museums*. Australia: Australian Museum and The National Museum of Australia. <https://media.australianmuseum.net.au/media/dd/Uploads/Documents/2591/fullreport.baa24bf.pdf>
- Landsheere, G. (1986). A Investigação Experimental em Pedagogia. Dom Quixote.
- Lima, L. (2007). Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. Cortez Editora.
- Lui, C., Everingham, J., Warburton, J., Cthill, M., Bartlett, H. (2009). What makes a community age-friendly: A review of international literature. *Australasian Journal on Ageing*, 28(3), 116–121. doi: 10.1111/j.1741-6612.2009.00355.x
- Nunes, A. (2017). Envelhecimento ativo em Portugal: desafios e oportunidades na saúde. *Revista Kairós - Gerontologia*, 20(4), 49-71. <http://dx.doi.org/10.23925/2176-901X.2017v20i4p49-71>
- Oliveira, A. (2014). Introduction: A new humanism is needed... The expansion of consciousness and brotherhood are vital. In Oliveira, Albertina L. (Coord.). *Promoting Conscious and Active Learning and Aging*. (pp. 11-24). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Osorio, A. (1998). Animación sociocultural en la tercera edad. In Trilla, Jaume (Coord.), *Animación sociocultural: Teorías, programas y ámbitos* (255-267). Editorial Ariel.
- Paúl, C. (1991). *Percursos pela Velhice: Uma Perspectiva Ecológica em Psicogerontologia* [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto
- Picart, T. (1998). Gestionemos la Cultura de la ciudad com los ciudadanos. In Trilla, Jaume (Coord.), *Animación sociocultural: Teorías, programas y ámbitos* (305-321). Editorial Ariel.
- Plouffe, L. & Kalache, A. (2010). Towards Global Age-Friendly Cities: Determining Urban Features that Promote Active Aging. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 87(5), 733-739. doi:10.1007/s11524-010-9466-0.
- Ribeiro, O. & Paúl, C. (2018). Envelhecimento Activo. In Ribeiro, Oscar & Paúl, Constança (Eds.), *Manual de Envelhecimento Activo*, (pp.1-12). LIDEL.
- Ricardo, R. (2016). A Educação e a Terceira Idade em Portugal: estudo exploratório de uma Universidade Sénior. *Investigar em Educação*, nº5, 99-116.
- Santos, B. (2010). *Um discurso sobre as Ciências*. Edições Afrontamento.
- Sequeiros, P. (2003, novembro). Para quem abrimos as nossas portas – leitura pública e exclusão social. [Comunicação] 4.º Encontro DocBASE, Fundação de Serralves

- SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) (2021). *Carta Ética*. (2ª edição). Porto: SPCE.
- Street, D. (2007). Sociological Approaches to Understanding Age and Aging. In Blackburn, James A. & Dulmus, Catherine (Eds.) *Handbook of Gerontology: Evidence-Based Approaches to Theory, Practice, and Policy* (143-168). John Wiley & Sons.
- Teixeira, G., Faria, M. de & Vlachou, M. (2012). Museus e Público Sénior Em Portugal. Percepções, Utilizações, Recomendações. Grupo para a Acessibilidade nos Museus. https://www.dropbox.com/s/bnhcwxmf86cv9rn/museus%20e%20senior_relatorio%20final.pdf?dl=0
- Twigg, J. & Martin, W. (2014). The Challenge of Cultural Gerontology. *The Gerontologist*, Vol. 00, No. 00, 1–7. doi:10.1093/geront/gnu061
- Vaz, E. (1998). Mais idade e menos cidadania. *Análise Psicológica*, 4 (XVI), 621-633. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v16n4/v16n4a07.pdf>

ESTUDOS CURRICULARES



DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TERMO “PROJETO” À DISCUSSÃO DO SEU PODER TRANSFORMACIONAL¹

Manuel Cordeiro

Universidade Aberta
mdiogo11@gmail.com

Fernanda Lopes

Universidade Aberta
fernanda.andlopes@gmail.com

Fatima Ferreira

Universidade Aberta
m.f.ferreira5@sapo.pt

Isabel Saraiva

Universidade Aberta
isabel.saraiva@sapo.pt

Maria Germano

Universidade Aberta
mcarolina_germano@hotmail.com

Maria Portela

Universidade Aberta
 pilar.portela@gmail.com

Sonia Santos

Universidade Aberta
xonitasantos@hotmail.com

¹ Este texto é uma versão resumida de um texto mais alargado que os autores propuseram para publicação à revista DIALOGIA (BR)

Susana Oliveira

Universidade Aberta
susysuoliveira@gmail.com

Teresa Negrão

Universidade Aberta
negraoteresa@gmail.com

Ana Mouraz

Universidade Aberta
ana.lopes@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7960-5923>

Resumo

O termo “projeto” atravessa de uma forma tão presente as nossas vidas que não concebemos vivê-las sem projeto. Esta onnipresença da ideia de projeto está associada à sociedade atual que se caracteriza por ser muito complexa, tecnológica, multicultural e globalizada. Neste texto argumenta-se essa relação e um dos seus efeitos – o da projetificação institucional. O termo projetificação refere-se ao modo como o projeto passa a ser a forma de organização do trabalho e, por extensão, da existência das organizações e da própria sociedade. Todavia, a onnipresença do conceito é também a sua diversidade e fluidez conceptual. Daí que os objetivos deste texto sejam o de inventariar os sentidos que o projeto assume para um conjunto casual de sujeitos. Este é um estudo que segue uma metodologia qualitativa, de cariz interpretativo, porquanto se centra nas perceções e nas práticas descritas de um conjunto casual de sujeitos. Os depoimentos recolhidos, permitem alguma reflexão sobre o carácter transformacional dos projetos em que os inquiridos estavam envolvidos, que se tornou patente, sobretudo ao nível individual.

Palavras-chave: Sociedade do século XXI; Projeto; Projetificação; Poder transformacional do projeto.

Introdução

O termo “projeto” atravessa de uma forma tão presente as nossas vidas que não concebemos vivê-las sem projeto.

Esta onnipresença da ideia de projeto está associada à sociedade atual que se caracteriza por ser complexa, tecnológica, multicultural, globalizada. O cruzamento constante de aspetos que emergem de

cada uma dessas quatro características, explica a constante mudança, que às vezes se associa a transformação e outras a evolução, que constantemente identificamos como o traço constitutivo da sociedade atual – em movimento e por isso com alguma dose de imprevisibilidade.

Não seria possível falar da sociedade atual sem uma referência à tecnologia e pelo impacto que o digital terá sobre o Mundo (Schmidt & Cohen, 2018). Nos próximos anos a expansão da conectividade digital superará os cinco mil milhões de pessoas e conduzirá a ganhos de produtividade, saúde, qualidade de vida reconfigurará o mundo físico.

A tecnologia possibilitou, fomentou e desenvolveu a digitalização do conhecimento e a transformação da sociedade sob diversas perspetivas. Em 2000 um quarto da informação estava em formato digital, e hoje, toda a informação relevante é digital. Desse modo, toda a informação disponibilizada em qualquer site da internet, está acessível a quem tenha um smartphone e conectividade.

O conhecimento e as ideias circulam sem restrições, permitindo a resolução de problemas e situações concretas de um determinado país, por aplicação de ideias e políticas oriundas de outros contextos (Steiner-Khamsi, 2012). Os países mais desenvolvidos, estáveis e que fomentam a inovação, atraem mais capital e mais indivíduos, geram sociedades mais multiculturais que fomentam a inovação e a globalização. Em consequência, o aumento da circulação da informação e o maior acesso de todos a essa informação capacita alternativas de ação e um acesso mais democrático à produção de projetos.

Inicialmente ligada a sonhos imperiais e assente na difusão de convicções e valores culturais, a globalização, baseia-se hoje em imperativos comerciais (Ball, 2009). No entanto, a convergência de ideais entre indivíduos de todo mundo, potenciada pela tecnologia, permitiu que preocupações ambientais, políticas e de saúde, etc., fomentassem a “emergência de grupos e organizações internacionais que partilham convicções muito pouco relacionadas com questões de nacionalidade” (Ball, 2009, p.424). Por isso, a globalização joga-se hoje nas possibilidades criadas pelas interações fáceis e pela influência disso na reconfiguração da sociedade.

Esta amálgama de interações está a alterar as formas do ativismo político. Budge (1996) salienta que a maioria das novas questões políticas suscitadas nas últimas décadas, foram originadas “por manifestações e pela ação direta, mais que pelas atividades políticas convencionais, ou seja, através dos partidos e dos parlamentos” (apud Innenarity, 2018, p.230). Nas democracias desenvolvidas há

múltiplos “espaços abertos de influência e mobilização, redes sociais, movimentos de protesto, manifestações, possibilidades de intervenção e bloqueio” (Innenarity, 2018, p.227).

A mobilização política é feita frequentemente pelo cliquetivismo (recrutamento de aderentes a causas através da internet e redes sociais), a favor de causas concretas, em contraponto com vínculos ideológicos abstratos, de que são exemplo as campanhas para compra de produtos fairly treated, sendo que esta intervenção cidadã resulta “de um novo estilo de vida em que os cidadãos informados tomam decisões e expressam-se politicamente” (Innenarity, 2018, p.232) pelo recurso às redes sociais. Há, desta forma, uma democratização do acesso à iniciativa da ação transformadora, seja a título pessoal, profissional, ou social, que, no passado só estava ao alcance de uns poucos (Boutinet 1996).

Do ponto de vista histórico, o conceito de projeto faz sentido no contexto da grande diversidade social gerada pelo fim das grandes narrativas políticas e sociais, de que a queda do muro de Berlim em 1989 foi acontecimento charneira. É ainda tributário da democratização do acesso à iniciativa da ação transformadora (Boutinet, 1996).

Definimos o conceito de projeto como sendo um conjunto de “ações a realizar para conseguir determinados objetivos” e que “tem como missão prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer” (Serrano, 2008, p.16), com o objetivo de mudar a realidade existente de forma positiva.

A construção de um projeto é planejar o que se tem intenção de realizar, parametrizado por limites do possível e ajustado ao espaço de implementação, antevendo um futuro diferente do presente, ou seja, um “tempo prospetivo”, numa ação referente a um “agir no momento certo” (Boutinet, 1996, p.27).

Um projeto tem sempre cinco dimensões que são elementos essenciais para podermos pensar o conceito, a saber: tempo, espaço (local), intenção, equipa e atividade (Boutinet, 1996).

A planificação do projeto compromete a conjunção do presente e futuro, ou seja, no limite do presente projetamos o futuro, estipulando um prazo de desenvolvimento e concretização. O tempo é “regulador da ação, susceptível de ser delimitado metodologicamente” (Boutinet, 1996, p.26).

O espaço/local é outra condição de implementação do projeto. Sem espaço o projeto seria sempre uma utopia.

A seta, que às vezes se utiliza para representar o projeto, é paradigmática da sua intencionalidade. É esse o traço que liga os meios e os fins, os recursos e os planos - “não há projeto senão através de uma materialização da intenção que, ao se realizar, deixa de existir como tal” (Boutinet, 1996, p.27).

Podem existir projetos individuais, mas a dimensão transformadora do projeto requer frequentemente uma equipa que mobiliza as condições necessárias para a concretização do projeto. Associa-se desse modo o conceito de projeto à cultura da participação.

Finalmente, um projeto existe nas ações que operacionalizam a intencionalidade original.

Filho das filosofias existencialistas que deram ao existir e à intencionalidade da ação a carga fundamental para que o ser pudesse sê-lo (Sartre, 1978), a ideia de projeto assenta nessa articulação fundamental do ato de alguém que dá existência espaço temporal a uma intenção, que assim se cumpre.

Ao longo da História, é possível reconhecer em muitas das gestas coletivas dos povos essa ideia de projeto. Porém, foi preciso esperar pelo último quartel do século XX para que o conceito se tornasse paradigmático (Jalocha, 2012). Por exemplo, a União Europeia, na operacionalização do seu princípio de subsidiariedade, tornou o projeto a forma de intervenção privilegiada, que tem vindo a pautar toda a forma de pensar e agir coletiva, de forma transnacional. Daí ao conceito de projetificação institucional foi um passo.

Inicialmente cunhada por Miller (1995 *apud* Packendorff & Lindgreen, 2014), a propósito da transformação que o trabalho por projetos estava a introduzir na vida das organizações (referindo-se ao caso de uma construtora de automóveis), o termo projetificação refere-se ao modo como o projeto passa a ser a forma de organização do trabalho e, por extensão, da existência das organizações e da própria sociedade. Há assim um sentido restrito de projeto, que assume um caráter mais técnico de intervenção que afeta a vida das organizações num determinado tempo e um outro sentido mais amplo, cultural, que usa o projeto como a forma habitual de ser e agir dos indivíduos e da sociedade (Packendorff & Lindgreen, 2014).

Uma segunda consequência desta projetificação diz respeito ao modo como os projetos foram entendidos enquanto os veículos da inovação e da mudança de que as organizações necessitavam. Por fim a terceira consequência relaciona-se como a extensão do paradigma a todos os setores sociais, incluindo o funcionamento dos poderes

públicos e a consequente necessidade de olhar para os servidores públicos e apreciar a sua ação, também em termos de promotores, gestores e avaliadores de projetos (Jalocha, 2018).

Do ponto de vista operativo o projeto surge para melhorar, pelo que assenta sempre sobre um diagnóstico de uma situação que frequentemente foi percebida como problemática. Dessa exigência decorrem ainda relações estreitas que podem estabelecer-se entre o projeto e a investigação necessária que lhe dá sentido e o monitoriza. Esta ligação enfatiza ainda, as características de alguma incerteza dos contextos em que vivemos e da necessária procura de um sentido para a ação, ou intencionalidade que o projeto procura, mesmo que seja provisória (Boutinet, 1996; Packendorf & Lindgreen, 2014)..

Projetos no campo educacional

No campo educacional a ideia de projeto tem vindo a reconfigurar o modo como se organizam os sistemas educativos.

A ideia de projeto educativo, no discurso da administração educacional portuguesa, data da última década do século XX e está associada ao conceito de autonomia das escolas que fundamenta a possibilidade de fazerem projetos. Um projeto educativo surge da junção do movimento de reforço da autonomia e da gestão centrada nas escolas, com a preocupação e vontade de melhoria das mesmas (Costa, 2003).

A possibilidade de as escolas fazerem projetos educativos resulta no pressuposto de que lhes cabe assegurar as três dimensões que os mesmos exigem: participação, estratégia e liderança (Costa, 2003), exercendo dessa forma a sua autonomia.

No campo educativo esta ideia de projeto que se experimenta, que se associa a um problema a resolver e à capacidade local das instituições educativas para o fazer, tornou-se uma evidência do modo de trabalho nas escolas e corresponde à ideia de projetificação alargada (Packendorf & Lindgreen, 2014) que atravessa a sociedade. Exemplo disso é a introdução do conceito de projeto no vocabulário pedagógico em uso nas escolas.

Um périplo pelos projetos nacionais e internacionais mais recentes a que as escolas depois dão uma realidade operativa própria, são bem a evidência dessa projetificação do educativo. Os grandes desafios pendentes da educação, as grandes transformações que era neces-

sário introduzir no sistema educativo nacional vieram quase todas sob a forma de projetos, com evidentes benefícios para as escolas se a eles aderissem. As escolas puderam integrar redes escolares, passando a ter acesso a metodologias de trabalho, a formação, a materiais pedagógicos, a apoios financeiros, e intercâmbios a nível nacional e até internacional, que as reconfiguraram como pivôs da sua própria transformação. A promoção da literacia (Programa Rede de Bibliotecas Escolares; Plano Nacional de Leitura); da literacia científica (Rede de Clubes Ciência Viva); da cidadania (programa Parlamento dos Jovens; orçamento participativo dos estudantes), nomeadamente da cidadania europeia (Erasmus+); dos valores da ecologia e da sustentabilidade (Programa Eco Escolas); dos valores de uma vida saudável (Programa do Desporto Escolar, projeto PES) são exemplos claros dessa projetificação.

Por outro lado, começa a ser tendência que o trabalho pedagógico das disciplinas que constam dos planos curriculares recorra também ao desenvolvimento de projetos. Ainda noutra perspetiva, também a aprendizagem por projetos é uma metodologia de trabalho inovadora que possibilita que a identidade e cultura dos alunos possa fazer parte do currículo escolar, proporcionando aprendizagens mais significativas e duradouras (Bruno, 2013).

Assim, os projetos constituem um meio indispensável de compreensão, interpretação, e ação em todas as áreas do conhecimento, pelo que o seu poder transformacional não se exerce apenas sobre os destinatários dos projetos, mas também reconfigura os próprios agentes (escolas, professores, estudantes, comunidade educativa).

Do exposto se constata a diversidade de práticas que cabem sob a designação de projeto. Todavia, parece poder associar-se a todas as formulações a intencionalidade transformacional que o conceito encerra.

Daí que o propósito deste texto seja o de inventariar os sentidos que o projeto assume para uma amostra casual de sujeitos, para depois discutir o impacto que tais sentidos possam ter no poder transformacional que ao projeto comete.

Metodologia

Encontrar tendências e regularidades associadas ao conceito de projeto por uma amostra casual de cidadãos, que, tendo atividades diversificadas, podem ser veículo desse espírito do tempo que caracteriza a cultura ocidental foi o propósito maior deste trabalho.

Este é um estudo que segue uma metodologia qualitativa, de cariz interpretativo, porquanto se centra nas perceções e nas práticas descritas de um conjunto casual de sujeitos, inquiridos pelos autores deste texto. Tem ainda um carácter de introdução à investigação sobre o tema uma vez que serve para esclarecer os contornos do assunto que foca, mas serve igualmente para desenvolver alguma reflexão sobre o modo de acesso ao tema, bem como de aprofundamento das limitações devolvidas pelo processo investigativo seguido.

Considerou-se pertinente para atingir o propósito identificado recolher depoimentos de uma amostra casual de sujeitos, para o que se construiu um guião de recolha dos mesmos que decorreu sob a forma de mini entrevista estruturada.

Os sujeitos entrevistados foram cooptados entre os contactos sociais dos autores, assumindo-se, desta forma, o carater piloto deste estudo. A justificação para esta constituição do grupo de inquiridos, está associada ao carater informal do estudo bem como à diversidade geográfica das pessoas que recolheram os depoimentos. Assim ficou garantido um não enviesamento geográfico dos respondentes.

Quanto ao instrumento de recolha de dados ele consistiu numa mini entrevista estruturada, com três perguntas abertas que se consideraram fulcrais para o levantamento dos dados pretendidos. Aos inquiridos foram colocadas as seguintes questões:

- Toda a gente usa hoje a palavra projeto. O que entende por um projeto?
- Dê exemplo de um projeto em que tenha participado.
- Se já participou num projeto indique as razões que o levaram a participar.

As perguntas indiciam as quatro categorias de análise que interessava mapear: os conceitos possíveis associados à ideia de projeto; as dimensões de operacionalização de projetos implícitos nos exemplos dados pelos respondentes; os tipos de projeto mais referenciados pelas pessoas e as razões que motivaram a adesão dos respondentes aos projetos. Com esta estrutura assegurava-se também a resposta à pergunta de partida, que era a de aquilatar o carácter transformacional que os respondentes conferiam aos projetos. Estaremos assim a verificar se o paradigma da projetificação, caracterizado na parte inicial do texto, está presente nas convicções e nas práticas das pessoas da amostra casual.

Foi dito aos questionados que não existem respostas corretas ou incorretas, uma vez que se pretende perceber o que é que os respondentes consideram ser o referencial a partir do qual se pode pensar um projeto. Salientou-se no ato de questionamento que os inquiridos podiam indicar mais do que uma opção de resposta às perguntas efetuadas, pelo que o entendimento de projeto, o número de projetos em que participaram, bem como as razões que os levaram a participar nos mesmos, foi superior ao número de depoimentos recolhidos.

A recolha de depoimentos decorreu entre os dias 20 e 26 de outubro de 2020 em diversas zonas de Portugal sob a forma presencial e não presencial, tendo estas sido concretizadas através de e-mail ou plataformas de comunicação social (WhatsApp). Seguidamente, os depoimentos foram transcritos e registados no Google Forms, de modo a poder organizar-se e tratar-se os dados.

A análise dos dados caracteriza brevemente os respondentes, no que à profissão, idade e sexo diz respeito. Tal caracterização foi realizada no programa Excel, de forma a calcular frequências e percentagens. As restantes categorias de análise decorreram dos objetivos deste trabalho e estão associadas às formas de entender projeto, aos tipos de projeto referidos exemplarmente pelos respondentes, bem como às razões do seu envolvimento em projetos. Fez-se análise de conteúdo, realizada manualmente, pela identificação do sentido das unidades de registo e sua associação direta às categorias principais referidas. As subcategorias foram as que emergiram da reanálise posterior do material codificado. As unidades de registo foram palavras, expressões ou frases e a codificação de cada unidade de registo foi exclusiva em cada categoria, mas não entre as categorias. Dessa distribuição realizaram-se análises de frequência (absolutas e relativas) de respostas. Realizaram-se ainda análises cruzadas dessas frequências com as variáveis, idade e a atividade profissional.

Os participantes foram informados do objetivo do inquérito, do uso exclusivo dos resultados para fins de investigação, bem como da sua participação voluntária. Os dados foram recolhidos de forma anónima garantindo o direito à privacidade dos participantes.

Resultados

Foram inquiridas 50 pessoas, que constituem a amostra, cujo intervalo de idades varia entre os 19 e os 78 anos, conforme consta na figura 1, sendo 29 dos inquiridos do sexo feminino e 21 do sexo masculino.

Idades	Frequência absoluta (relativa)	
	Homens	Mulheres
[19 – 29[	2 (9,5%)	5 (17,2%)
[29 – 39[	4 (19,1%)	7 (24,1%)
[39 – 49[	5 (23,8%)	9 (31,1%)
[49 – 59[	5 (23,8%)	5 (17,2%)
≥ 59	5 (23,8%)	3 (10,4%)

Figura1 - Faixas etárias

Os inquiridos tinham formações académicas distintas, mas maioritariamente de nível superior, dado que 32 dos respondentes são especialistas que desempenham atividades intelectuais e científicas. A comparação incluída na figura 2 permite constatar a diferença entre a população portuguesa e a ocupação laboral da amostra casual deste estudo.

Profissões dos inquiridos	Frequência absoluta (relativa)	Comparativo com a população portuguesa*
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, Diretores e gestores executivos	2 (4,0%)	5,8%
Especialistas das actividades intelectuais e científicas	32 (64,0%)	22,0%
Técnicos e profissões de nível intermédio	4 (8,0%)	11,0%
Pessoal administrativo	1 (2,0%)	8,6%
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	4 (8,0%)	18,8%
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da Floresta	1(2,0%)	5,0%
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	1 (2,0%)	12,3%
Estudantes	3 (6,0%)	19,0%
Reformados	2 (4,0)	35,0%

*Dados da Pordata (2020)

Figura 2 - Profissões dos inquiridos

Um primeiro grupo de resultados está associado ao conceito de projeto e às dimensões que se lhe associam.

O aspeto que mais se evidenciou nos conceitos de projeto referidos pela maioria dos inquiridos, é a dimensão de plano/processo com

37 respostas. Para estes inquiridos um projeto está indissoluvelmente ligado à ideia de plano e de processo, parecendo não poder distinguir-se esses dois aspetos. Já 11 respondentes associaram projeto ao motivo/problema que o seu desenvolvimento permite colmatar ou justifica. Para 7 respondentes o projeto está associado a uma dimensão de utopia/sonho, que norteia as ações, mas não é totalmente realizável.

Entre os elementos identificados na revisão da literatura como essenciais ao projeto, num total de 71 unidades de registo constatou-se que 36 valorizaram a finalidade do projeto, 17 o contexto/espço em que a atividade decorreu, 12 o tempo do projeto e 6 o grupo do projeto. Há a realçar que 4 inquiridos valorizaram simultaneamente o contexto/espço e o tempo. Salienta-se, ainda que 36 indivíduos valorizam a finalidade do projeto juntamente com outro elemento e destes, 17 valorizam somente a finalidade do projeto.

A resposta à questão 2 permitiu perceber o tipo de projetos e a sua abrangência, e o tipo de colaboração associada aos coletivos em que os inquiridos se têm envolvido.

Atendendo à tipologia dos projetos, designadamente, de intervenção, técnico, de investigação e artístico, pode constatar-se que dos 50 indivíduos inquiridos, 33 desenvolveram projetos de intervenção, 10 de âmbito técnico, 6 na área investigativa e somente 1 se relaciona com as artes, de acordo com a figura 3. Deste modo, conclui-se que a maioria dos projetos implementados são do foro interventivo em vários domínios, das quais, pedagógico, de saúde, comunitário e social, sendo maioritariamente desenvolvidos por mulheres na faixa etária [39-49].

Frequência absoluta (relativa)								
Tipologia	Intervenção 33 (66%)		Técnico 10 (20%)		Investigação 6 (12%)		Artístico 1 (2%)	
Idades	H	M	H	M	H	M	H	M
[19 – 29[		2(6,9%)				1(3,4%)		
[29 – 39[	1(4,7%)	3(10,3%)	1(4,7%)			3(10,3%)		
[39 – 49[	3(14,3%)	8(27,6%)	2(9,5%)	3(10,3%)				
[49 – 59[	6(28,6%)	4(13,8%)	1(4,7%)			1(3,4%)		1(3,4%)
[49 – 59[	3(14,3%)	3(10,3%)	3(14,3%)		1(4,7%)			

H – homens M - mulheres

Figura 3 - Tipologias dos projetos

Quanto à abrangência da intervenção dos projetos em que os inquiridos participaram, ela foi muito variada, sendo alguns coletivos

e outros individuais, e estes desdobrados em: pessoais, profissionais e comunitários.

Na figura 4 resumem-se as frequências absolutas, que no total correspondem ao número de questionários. Assim, 16 inquiridos referem motivações pessoais e 17, respetivamente, motivações profissionais e trabalho comunitário.

Idades	Frequência absoluta (relativa)		
	Pessoal	Profissional	Comunitário
[19 – 29[	5 (31,2%)	0 (0,0%)	2 (11,8%)
[29 – 39[	3 (18,8%)	2 (11,8%)	6 (35,3%)
[39 – 49[	3(18,8%)	8 (47,7%)	3 (17,6%)
[49 – 59[	4 (25,0%)	2 (11,8%)	4 (23,5%)
≥ 59	1 (6,2%)	5 (29,4%)	2 (11,8%)

Figura 4 - Abrangência da intervenção dos projetos em que participou

De salientar que a maioria dos projetos apresentados foram desenvolvidos a nível profissional, senão veja-se o caso que do total dos inquiridos 17 são professores, e destes 12 participaram em projetos dessa natureza.

No que toca ao tipo de colaboração exigida pelos 56 projetos em que os inquiridos estiveram envolvidos, dado que alguns respondentes referiram mais do que um, constatou-se que 26 são coletivos, sendo os restantes individuais.

Apurou-se que dos projetos coletivos, 10 deixam antever colaboração interinstitucional, 5 colaboração interdisciplinar e 3 colaboração intergeracional, conforme consta da figura 5.

Referir ainda que, do total dos projetos coletivos, 8 não se enquadram em nenhuma das subcategorias indicadas, pelo que se criou a subcategoria “outra colaboração” e de que é exemplo a “constituição/formação de uma Associação de Pais”.

Idades	Frequência absoluta (relativa)			
	interinstitucional	interdisciplinar	intergeracional	Outra
[19 – 29[	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0%)	0 (0,0 %)
[29 – 39[	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0%)	3 (37,5%)
[39 – 49[	5 (50,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0%)	4 (50,0 %)
[49 – 59[	2 (20,0 %)	3 (60,0 %)	3 (100,0 %)	1 (12,5 %)
≥ 59	3 (30,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0%)	0 (0,0 %)

Figura 5 - Tipo de colaboração dos projetos coletivos

No que toca às razões que motivaram a participação em projetos elas foram classificadas em três grandes grupos: razões pessoais, institucionais e focadas nos destinatários, tendo-se subdividido cada grupo em razões mais específicas. É de salientar que, em alguns casos, foram referidas duas ou mais razões, tendo-se considerado todas as respostas dadas (N= 50). (figura 6)

Salienta-se que 29 dos motivos de participação, concentram-se nas categorias das razões pessoais, sendo que 12 são de “interesse pessoal”, 6 de “trabalho em equipa” e 5 da “vontade de fazer acontecer, fazer parte da história”. As razões que apresentaram menor escolha foram a “progressão profissional”, “progressão académica” e o “desenvolvimento de competências de intervenção” com 3, 2 e 1, respetivamente.

No que diz respeito aos 11 motivos relacionados com as instituições, verificamos que 6 estão associados à melhoria das instituições, sendo o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar o menos referido.

Em relação às razões focadas nos destinatários, 3 referem igualmente “contribuir para o desenvolvimento da comunidade” e para “desenvolver competências transversais e pessoais dos alunos”. As “razões filantrópicas” e “melhoria do sucesso dos estudantes” são referidas por 2 e 3, respetivamente.

Categorias	Subcategorias	Frequência absoluta (relativa)
Pessoais	Interesse pessoal	12 (24,0%)
	Progressão académica	2 (4,0%)
	Desenvolvimento de competências de intervenção social	1 (2,0%)
	Vontade de fazer acontecer, fazer parte da história	5 (10,0%)
	Progressão profissional	3 (6,0%)
	Trabalhar em equipa	6 (12,0%)
	Desenvolver trabalho interdisciplinar	2 (4,0%)
Institucionais	Melhorar a instituição	6 (12,0%)
	Tipo de trabalho habitual da instituição	3 (6,0%)
	Desenvolver competências transversais e pessoais dos alunos	3 (6,0%)
Focadas nos destinatários	Melhoria do sucesso dos estudantes	2 (4,0%)
	Contribuir para o desenvolvimento da comunidade	3 (6,0%)
	Razões filantrópicas	2 (4,0%)
TOTAL		50 (100,0%)

Figura 6 - Razões para Participar no Projeto

Discussão dos resultados

Constatou-se que os inquiridos demonstraram ter presente a noção e entendimento de um projeto, implementando-os no quotidiano com regularidade na prática das suas atividades profissionais, quer por imposição, ou iniciativa própria. Todos têm noção do que é um projeto e da sua importância nos vários contextos e diferentes fases da vida. Tal indicia a influência da projetificação da sociedade e está de acordo com as teses de Boutinet (1996) e Jalocha (2012).

Quanto aos projetos em que participaram, verificou-se uma diversidade de enquadramentos. Todavia, a referência a projetos individuais foi preponderante. Acreditamos que esse resultado possa estar dependente do tipo de inquiridos, bem como das circunstâncias em que os projetos referidos tiveram origem. Todavia, este é um resultado que importa vir a explorar no futuro.

Os inquiridos evidenciam estarem aptos para participar em projetos, como fruto de uma sociedade que assim os moldou e que é consistente com o estrato académico a que pertencem. Essa pertença pode ainda explicar a naturalidade com que os inquiridos entendem projeto como plano/processo. Esta dimensão, eventualmente, ganhou maior relevância na realidade atual por possibilitar um “planejamento [que] não pode ser iniciado sem um plano, já que este se constitui como essência e motor desse processo” (Ferreira, Tobias & Lourenço, 2012).

É perceptível que ao longo da vida os projetos, em que os inquiridos participaram, variaram de acordo com o contexto e a fase da vida em que se encontravam, continuando, no entanto, os projetos a fazer parte das suas vidas, mesmo após atingirem a idade de reforma. Veja-se a percentagem de inquiridos que se encontram envolvidos nos diferentes projetos pessoais, profissionais e comunitários.

É relevante que seja na faixa etária [39-49] em que ocorre a maior motivação para participar em projetos profissionais, pois há uma experiência de vida acumulada a nível pessoal e profissional e também disponibilidade física, mental e emocional. Nesta faixa etária, supõe-se que estejam todos empregados. Das suas condições profissionais resulta uma necessidade de reconhecimento de competências de trabalho em grupo a que o projeto faz apelo e que asseguram a competência técnica e a possibilidade de mobilidade profissional resulta da ambição de um projeto de carreira, sempre concretizável, nesta faixa etária (Boutinet, 1996).

O mesmo grupo etário é o que mais motivações tem para participar em projetos comunitários. Uma possível explicação para que estes indivíduos participem em projetos comunitários, pode estar associado igualmente ao desempenho de uma atividade profissional. Tal explicação é compatível com os números menores apurados nos grupos etários [19-29] e ≥ 59 .

Relativamente à tipificação de projetos, constatou-se que 33 são de intervenção, incluindo-se os de âmbito social, educativos e pedagógico. Este facto, o de serem projetos de intervenção, justifica-se pelo objetivo principal a alcançar na sua implementação, que é o de produzir melhorias. Ao interferir na realidade da sociedade, constata-se o sentimento de poder transformá-la e constituir-se em agente “num mundo que é dominado por uma mudança social e económica muito acelerada” (Miranda & Cabral, 2012, p.24). Tal resultado está ainda em linha com a dimensão abrangente do conceito de projetificação social na medida em que associa a ideia de projeto à tendência dominante do paradigma cultural em que vivemos.

Todavia, é de referir que relativamente às razões que levaram a participar em projetos, 29 devem-se a razões pessoais, entre os 50 possíveis. Destes resultados depreende-se uma certa individualização da ação, em parte incongruente com os elementos essenciais do projeto e a característica colaborativa que lhe assiste. Sendo que os projetos pessoais são muito importantes para os indivíduos pois têm um impacto importante no seu bem-estar (Simplício, 2012), fica por explicar o impacto que esta tendência de razões possa ter no desenvolvimento e eficácia dos projetos coletivos em que estes inquiridos se envolvem.

Conclusões

Com este estudo foi possível fazer um levantamento e identificar os vários sentidos atribuídos aos projetos e perceber o carácter transformacional daqueles em que os inquiridos estavam envolvidos. Esse carácter evidencia-se sobretudo nos sujeitos e ficou por averiguar se se tornava evidente também nas instituições.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam o reflexo de uma sociedade que organiza a sua ação por projetos, que dinamizam vários setores da vida, nomeadamente a nível económico, social, pedagógico, etc., o que se designa de projetificação.

A dinamização/participação em projetos parece ser transversal a todas os grupos etários, pese embora prevaleçam os projetos coletivos nos grupos da população ativa. Também essa participação parece estar claramente associada ao nível académico dos inquiridos.

Aqui chegados podemos afirmar que esta investigação tem como principal limitação o facto da recolha dos depoimentos ter sido efectuada entre os contactos sociais dos autores, na maioria docentes, pelo que temos 32 dos inquiridos que pertencem a especialistas das actividades intelectuais e científicas, não correspondendo assim ao comum da população portuguesa. De igual modo o número reduzido de depoimentos, não permite extrapolar os resultados para a população em geral. No entanto, exprimem a dinâmica da sociedade atual que se desenvolve, evolui e transforma através da concretização consecutiva e simultânea de projetos.

Agradecimentos

Os autores realizaram a investigação a que este texto reporta no âmbito de uma UC do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta e do Laboratório de Educação a Distância e E-learning (LE@D).

Referências

- Ball, P. (2009). *Massa crítica*. Gradiva.
- Bruno, I. D. (2013). *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens: um estudo com alunos do ensino secundário no âmbito da disciplina de Física e Química*. (Doutoramento em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Boutinet, J-P. (1996). *Antropologia do Projecto*. Instituto Piaget.
- Costa, J. A. (2003). *Projectos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção*. Educ. Soc., Campinas, 24(85), 1319-1340. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ferreira, J. D., Tobias, M. & Lourenço, J. (2012). *Aplicação da teoria do plano-processo na análise do planeamento territorial em cidades do Baixo Amazonas: o caso de Santarém-Pa-Brasil*. PLURIS 2012 - 5º Congresso Luso-Brasileiro para o Planeamento Urbano, Regional, Integrado e Sustentável. Brasília.
- Innenarity, D. (2018). *A política em tempos de indignação*. Edição Especial: Biblioteca Expresso. Ed. Dom Quixote.

- Jalocha, B. (2012). Projectification of the European Union and its implications for public labour market organisations in Poland. *Journal of Project, Program & Portfolio Management*. 3 (2), 1-16. <https://doi.org/10.5130/pppm.v3i2.2735>
- Jalocha, B. (2018). Are projects changing public servants into projectarians? Projectification's influence on employees in the polish public sector. *International Journal of Contemporary Management*. 17(2), 63-83. [https://www.ejournals.eu/ijcm/2018/Numer17\(2\)/art/12086/](https://www.ejournals.eu/ijcm/2018/Numer17(2)/art/12086/)
- Miranda, B. & Cabral, P. (2012). *Projetos de Intervenção Educativa*. Universidade Aberta.
- Packendorff, J. & Lindgreen, M. (2014). Projectification and its consequences: narrow and broad conceptualisations. *SAJEMS Special Issue*. 17, 7-21. https://www.researchgate.net/publication/260110018_Projectification_and_its_consequences_Narrow_and_broad_conceptualisations
- PORDATA (2020). Base de Dados Portugal Contemporâneo [Em linha]. Fundação Francisco Manuel dos Santos. [Consult. 2021-03-03]. <https://www.pordata.pt/Portugal>
- Sartre, J. P. (1978). *O Existencialismo é um Humanismo*. Presença.
- Schmidt, E. & Cohen, J. (2018). *A nova era digital*. Edição Especial: Biblioteca Expresso. Ed. Dom Quixote.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: casos práticos*. Porto Editora.
- Simplicio, S. R. N. (2012). *Perceções sobre os impactos do processo de RVCC a nível pessoal, profissional e social: Estudo de caso desenvolvido num CNO, junto de adultos inscritos pelas entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education* (pp.3-17). London, United Kingdom: Routledge.

BIBLIOTECA ESCOLAR E APOIO AO CURRÍCULO: UM PROJETO PARA A INTEGRAÇÃO TRANSVERSAL E CONTEXTUALIZADA DE LITERACIAS NO PRÉ-ESCOLAR

Maria Arminda Ramos

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
1601112@estudante.uab.pt

Teresa Cardoso

Universidade Aberta
LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
Teresa.Cardoso@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Resumo

A Biblioteca Escolar (BE) do século XXI alicerça-se num novo paradigma de apoio ao currículo e desenvolvimento de multiliteracias, emergindo como um relevante laboratório de aprendizagens. Esta ampliação do seu campo de ação advém do facto de a sociedade hodierna, profusamente tecnológica, exigir dos cidadãos diversas competências que lhes permitam responder aos desafios da contemporaneidade. *Como pode a BE prosseguir esta sua missão em situação ímpar de pandemia por COVID-19 e passagem abrupta ao E@D, mormente na educação pré-escolar?*

O estudo em curso, inscrito no *Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares* (MGIBE) da Universidade Aberta, integrando a *Unidade de Investigação LE@D*, Laboratório de Educação a Distância e *Elearning*, foi motivado pela questão enunciada. Para o efeito, implementámos o projeto *A Rádio no Ar com a Biblioteca Escolar e o Pré-Escolar*, no ano letivo 2019/2020,

no Agrupamento de Escolas de Arganil (AEA), por constituir uma proposta de integração transversal e contextualizada de literacias, numa multiplicidade de espaços: BE, Sala de Aula, Casa e Rádio Clube de Arganil.

A principal fundamentação teórica incide no *Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar*, assente em práticas de trabalho colaborativo, particularmente entre professora bibliotecária (PB) e educadoras, e na educação pré-escolar, onde se desenvolve o currículo com cruzamento de saberes e o envolvimento ativo das crianças nas suas aprendizagens. Para analisar o projeto supracitado, privilegiámos o estudo de caso, concretizado na metodologia de projeto. Na recolha de dados, considerámos o inquérito às educadoras e a análise documental.

Os resultados confirmam que o trabalho colaborativo e de articulação curricular, as pedagogias focalizadas nas crianças, a diversidade de ambientes educativos e as práticas inovadoras acrescentam valor ao currículo do pré-escolar e favorecem aprendizagens significativas. Evidenciam ainda a relevância da BE na promoção da igualdade, inclusão, cidadania e do crescimento cognitivo e socioafetivo.

Enfim, reajustada a ação da BE à nova realidade, mantivemos o apoio ao desenvolvimento de competências e literacias, a exemplo das apontadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), em cumprimento dos objetivos definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE).

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Pré-escolar; Currículo; E@D; Rádio.

Introdução

No presente estudo, propomo-nos evidenciar a mais premente função da BE do século XXI: o apoio ao desenvolvimento literácito e curricular.

Em plena pandemia por *Covid-19* e passagem abrupta ao *E@D*, em que as crianças do pré-escolar, ainda iletrados digitais, tinham dificuldades acrescidas em manter o contacto com a escola, em realizar aprendizagens significativas e desenvolver multicompetências, a PB, em colaboração com as educadoras, reajustou o plano de ação da BE. Assim nasceu o projeto *A Rádio no Ar com a Biblioteca Escolar e o Pré-escolar*.

Através da implementação e avaliação deste programa de rádio semanal, assente em temáticas do currículo do pré-escolar e em metodologias de trabalho colaborativo entre PB-Educadoras-Rádio

Clube de Arganil-Crianças-Família, demonstramos como a BE, na educação pré-escolar e no AEA, promove o apoio ao trabalho curricular e à formação para as multiliteracias, capitais à Escola e Sociedade da hipermodernidade.

Este projeto foi desenvolvido no âmbito da dissertação do curso de MGI BE, cujo estudo em curso se encontra explanado neste artigo, estruturado em quatro momentos lógico-sequenciais: contextualização teórica, apresentação do estudo, metodologia e conclusões.

No enquadramento teórico, explanamos os conceitos adstritos à conjuntura da investigação e da problemática. Na apresentação do estudo, enunciamos o problema que sustenta a investigação e os objetivos norteadores. Na metodologia, procedemos ao respetivo contexto paradigmático, apresentando o *design* de investigação, Estudo de Caso, concretizado na Metodologia de Projeto, os participantes no estudo e elencando os instrumentos de recolha de dados. Terminamos, expondo conclusões e tecendo considerações sobre os impactes do projeto.

Contextualização teórica

Vivemos num mundo globalizado e numa sociedade profusamente marcada por avanços científico-tecnológicos e pelas consequentes transformações económicas, culturais e sociais. A facilidade com que se acede à informação e ao conhecimento, a sua portabilidade e abundância originam novos desafios aos novos aprendentes. Mais do que consumir informação, é imprescindível ter competências para a pesquisar, selecionar, usar, avaliar e criar conhecimento, autónoma e eticamente. Tais transformações refletem-se na Escola atual, à qual cabe o papel preponderante de capacitar os alunos de espírito crítico, autonomia, criatividade, curiosidade, responsabilidade, raciocínio, comunicação, para mobilizar conhecimentos e competências em novos contextos.

Assim, importa alterar o conceito de escola “atual”, pois “dar o mesmo a todos, do mesmo modo, no mesmo espaço e no mesmo tempo, só pode gerar mais desigualdades (Cabral, 2014). À escola do século XXI, organização aprendente, flexível e capaz de assegurar a aprendizagem de todos, impõe-se aquilo que Martins (2017) designa de “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver com os outros e o aprender a ser”. Exige-se o desenvolvi-

mento de um conjunto de literacias essenciais à aprendizagem e ao sucesso educativo, que incluem competências básicas de leitura, matemática ou ciências, da informação, digitais e dos média. Só assim os alunos se assumirão cidadãos ativos, empreendedores, responsáveis e com capacidade para pensarem por si próprios, cooperarem, questionarem o “saber estabelecido, integrarem o conhecimento emergente, comunicarem eficientemente” (Cohen & Fradique, 2018: 11).

Sendo a escola um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências e múltiplas literacias, a BE assume-se como “um importante parceiro” (Quadro Estratégico 2014-2020, 2013: 7) educativo. Detém papel central na aprendizagem, acessibilidade, produção e divulgação de saberes e arroga novas funções, não só circunscritas ao espaço da organização escolar como também a nível societal. Como Todd, sinteticamente, objetivou, a BE deve ser “Knowledge space, not information place; Connections, not collections; Actions, not positions; Evidence, not advocacy” (Todd, 2001: 2), lugar de oportunidades, autêntico veículo dinamizador da própria escola, capaz de responder às necessidades educativas, de integrar atividades curriculares e de desenvolver competências éticas, sociais e cognitivas que permitam formar cidadãos criativos, ativos, conscientes e eticamente responsáveis.

A esta biblioteca, à qual se exige uma “multiplicidade de funções” subjaz a atividade de um PB “capaz de pensar a mudança, uma mudança que reflita as necessidades de formação e aprendizagens decorrentes da estreita e necessária articulação com a escola, mas também com o mundo exterior a esta” (Calçada, 2010: 33).

Espera-se, assim, que o PB, figura institucionalizada pela Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho, seja dotado de um perfil de competências que lhe permita pensar e gerir estrategicamente, promover uma cultura de avaliação e comunicar permanentemente, articulando prioridades (Eisenberg e Miller, 2002: 1). Especialista da informação e com espírito de liderança, deverá ser igualmente um especialista de ensino que “provide instruction for students, and, frequently, training for teachers” (Zmuda & Harada, 2008: 42), um mediador de aprendizagens que contribua para o desenvolvimento de multiliteracias e o sucesso dos alunos, como se preconiza no *referencial Aprender com a biblioteca escolar* (Conde, 2017). Das suas múltiplas competências, destacamos o trabalho colaborativo com os agentes educativos e, concretamente, com os docentes, apoiando as atividades da sala

de aula e os *currícula*, através de uma atitude positiva, otimista e enérgica nas suas relações interpessoais.

De facto, atualmente, a BE é reconhecida, nacional e internacionalmente, como uma estrutura relevante na formação de cidadãos. Enquanto espaço integrador de múltiplas literacias, acrescenta valor às *OCEPE*, favorece aprendizagens, promove igualdade-inclusão-cidadania e contribui para a melhoria dos resultados.

Ciente do papel imprescindível das BE na formação plena dos alunos e no seu sucesso educativo, a RBE lançou o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar*, instrumento orientador do trabalho da BE e do PB, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes às diferentes literacias, tanto no currículo, como no desenvolvimento de outros projetos e atividades.

Nas escolas, este é o caminho a seguir pela BE, norteado pela atual conjuntura de *Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)*, que lhe confere também liberdade para gerir o currículo, possibilitando a todos os alunos “alcançar as competências previstas no *PASEO*” (DL n.º 55/2018, art. 3.º).

No entanto, ao sucesso desta sua missão subjaz a rotinização de práticas de trabalho colaborativo PB-docentes, em harmonia com o novo paradigma educacional: atividades conjuntas de articulação curricular, privilegiando pedagogias focalizadas nas crianças, recorrendo a múltiplos ambientes de aprendizagem e a práticas diferenciadas, inovadoras e facilitadoras do seu envolvimento no processo de “aprendizagens efetivas e significativas”. Esta cooperação docente tornou-se prioritária no âmbito da AFC “dada a importância que se passou a atribuir às decisões curriculares contextualizadas e flexíveis e aos projetos de natureza interdisciplinar (Cosme, 2018: 101). Agora, valoriza-se o investimento na construção de aprendizagens significativas pelos alunos ao vivenciarem desafios, experiências e vivências autênticas. Estes desafios convocam os professores a assumirem-se como “decisores curriculares e a cooperarem entre si das mais variadas formas” (*ibidem*: 118), sendo as *equipas educativas* (Formosinho e Machado, 2009), as mais ambiciosas, do ponto de vista institucional, do trabalho e das relações entre docentes (Cosme, 2018: 116).

Tal intento é fundamental em qualquer ciclo de ensino, mas muito mais na educação pré-escolar, onde “o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens”, “os espaços são geridos de forma flexível”, as crianças participam “ativamente na

planificação das suas aprendizagens”, “o método de projeto e outras metodologias ativas” se usam por rotina, se circula livremente “no espaço de aprendizagens (Lopes, 2016: s.p.).

Balizado por orientações curriculares, o currículo não estará “pronto a vestir” (Roldão, 2007), mas será desenvolvido pelos educadores “por medida”, com planificação e avaliação de “experiências de aprendizagem” (Cardona, 2021) por áreas de conteúdo articuladas (conhecimentos, atitudes e saberes-fazer), permitindo às crianças aprenderem de forma holística.

Assim, neste trabalho articulado PB-Educadoras, cumprem-se os objetivos enunciados nas OCEPE e apoia-se o desenvolvimento contextualizado de literacias e competências pelas crianças do pré-escolar, previstas no PASEO. Este documento assume-se essencial para que os educadores compreendam como na educação pré-escolar se alicerçam percursos de sucesso.

Posto isto, de que modo poderá a BE apoiar o currículo integrador, flexível e contextualizado de literacias na educação pré-escolar, mormente em situação ímpar de pandemia e E@D? O projeto *A Rádio no Ar com a Biblioteca Escolar e o Pré-escolar* intenta dar resposta a esta questão.

Metodologia

Diagnosticado o problema específico do nosso estudo, o apoio da BE ao desenvolvimento literácico e curricular na educação pré-escolar, em situação de pandemia por COVID-19 e E@D, formulámos a seguinte questão central investigativa:

- *A BE como apoio ao currículo integrador, flexível e contextualizado de literacias: que possibilidades de concretização na educação pré-escolar?*

Seguidamente, definimos como principal finalidade:

– implementar pela e com a BE atividades que promovam o apoio ao currículo integrador, flexível e contextualizado de literacias na educação pré-escolar, no E@D.

Determinado o objetivo, planificámos, implementámos e avaliamos o projeto *“A Rádio no Ar com a Biblioteca Escolar e o Pré-Escolar”*, com a emissão de 9 programas de rádio sobre temáticas do currículo.

A investigação desenhada elegeu o paradigma interpretativo, numa abordagem mista, que combina, dialogicamente, métodos quantitativos e métodos qualitativos (Pereira, 2004: 49). Tal complementaridade

atenderá à diversidade fatorial, suscetível de condicionar os resultados de investigação, permitirá uma maior compreensão da informação a recolher (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, s.p.) e da situação investigativa, construindo novas perspetivas e abrindo caminhos futuros.

Optámos por um *design* de estudo de caso, pois possibilita um estudo mais pormenorizado (Bogdan e Biklen, 1994), rigoroso e conducente à obtenção de um conhecimento mais aprofundado do objeto, na perspetiva de Yin (1989). Convocando Amado, o estudo de caso, pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, exige “trabalho de campo, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (Amado, 2013:135). Coutinho e Chaves (2002:223) salientam como fator diferenciador desta abordagem metodológica o ser “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’”.

O estudo decorreu no AEA, no ano letivo 2019/2020, e teve como público-alvo 9 grupos-turma do pré-escolar, num total de 176 crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos e 9 educadoras. Recorrendo ao método descritivo, analisámos um fenómeno educativo no seu contexto (Yin, 2001). Para Freixo, o método descritivo sustenta-se em “estratégias de pesquisa para observar e descrever comportamentos, incluindo a identificação de fatores que possam ser relacionados com um fenómeno em particular” (Freixo, 2011:106). Porém, no entendimento de Ponte (1994:5), pode “ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com teorias existentes”, ajudando, assim, a despoletar novas teorias/questões para futura investigação.

Concretizámos o estudo de caso com recurso à metodologia de projeto, visando analisar “*A Rádio no AR com a Biblioteca Escolar e o Pré-Escolar*”. Entenda-se esta metodologia como “uma metodologia científica de intervenção tendo por base uma ordem lógica de operações sequentes” (Guerra, 2010:119) e o projeto como “a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção (...) a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder” (*ibidem*:126). Complementando esta ideia, convoque-se o conceito de projeto avançado por Pestana (2015), ao jeito de Serrano (2008: 26) e na linha ideológica de Kilpatrick (Craveiro, 2007: 29); nas palavras da autora:

o projeto tem uma natureza fluída e multidimensional que incorpora, através da transformação individual e coletiva, o desejo de apropriação. Emerge de circunstâncias únicas que se pretendem satisfazer através de um empreendimento, o qual tem propriedades lógicas e

integra atividades que são sequenciais e interligadas; tem princípio e fim definidos. O empreendimento, com recursos delimitados, se por um lado obedece a um plano, simultaneamente é flexível permitindo reajustamentos. Como resultado espera-se um produto ou serviço único. (Pestana, 2015: 37)

No atinente às etapas da metodologia do projeto supracitado, explanaremos sucintamente cada uma delas, ocorridas em momentos distintos, dando a conhecer o que foi pensado, realizado e monitorizado nos processo e produto.

Na fase de diagnose, momento basilar na metodologia de projeto, que, na aceção de Serrano (2008), permite reconhecer os principais problemas, dar a saber as suas causas e identificar vias de ação para a sua progressiva resolução, analisámos a situação-contexto da Escola-BE-Crianças do pré-escolar no *E@D*. Em reuniões com a PB coordenadora, a Diretora do AEA e o Departamento do Pré-escolar, identificámos as principais fragilidades: nível de ensino desprotegido face à iliteracia digital das crianças e à sua falta de autonomia tecnológica, o que implicaria envolvimento e disponibilidade dos pais, agora confrontados com situações de *layoff* empresarial, problemas económico-sociais; dificuldades no uso da plataforma *Teams*; complexidade na prossecução da missão de ensinar e de aprender na educação pré-escolar; privação da interação e convívio com educadoras e pares.

Colaborativamente com as educadoras, analisámos a melhor forma da BE-implementar atividades promotoras do apoio ao desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar, partindo do *Referencial Aprender com a BE*. Após auscultação e anuência da Rádio Clube de Arganil, integrámos a sua programação, realizando um programa semanal, que fez parte do *Plano de Ação das BE* em tempos de confinamento, articulando-o com o *ROTEIRO 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D)* nas Escolas (DGE, 2020) e o *Plano de E@D do AEA*.

Na segunda fase, a planificação, que, no entender de Guerra (2010) e Serrano (2008), emerge do diagnóstico, definimos as principais orientações do projeto e estabelecemos as linhas gerais de intervenção, à guisa de Capucha (2008:22). Desenhámos o projeto, formulando objetivos gerais e específicos, selecionando temáticas, aprendizagens/competências a desenvolver, em conformidade com as planificações mensais das educadoras, metodologias, recursos, parcerias e calendarizando programas e intervenientes, com distribuição de papéis e tarefas. Decidimos como e quando avaliaríamos

o projeto, negociámos os indicadores de sucesso, delineámos os produtos esperados em cada programa e as ações de *marketing*.

Após ser aprovado em Conselho Pedagógico, a PB reunia semanalmente, via *Teams*, com as 3 educadoras responsáveis pelo programa, com o intuito de elaborar a planificação (seleção do texto/obra/músicas a explorar e convite de audição à comunidade educativa), construir o guião de apoio e gravar os *podcasts*.

Na execução, que implica, segundo Serrano (2008), pôr em prática o projeto, considerando o seu desenvolvimento, acompanhamento e controlo, dinamizámos um programa radiofónico semanal, assente em temáticas do currículo do pré-escolar e em metodologias de trabalho cooperativo PB-Educadoras-Rádio-Família. Realizaram-se 9 programas (3 em ensino presencial), entre 23 de abril e 25 de junho de 2020, com a duração de 45 minutos, subordinados aos temas *COVID-19*, *As Plantas*, *Dia da Mãe*, *Saúde Oral*, *Proteção do Meio Ambiente-Reciclagem*, *Os Bombeiros*, *Dia da Criança*, *Os Animais* e *As Férias*.

Tabela 1 - Exemplo de percurso didático do programa radiofónico dedicado à saúde oral

Programa Radiofónico – Saúde Oral			
Percurso	Responsável	Público-Alvo	Finalidade
Abertura (genérico) e música	Jornalista	Crianças Comunidade	Colocar o programa no ar
Saudação	PB		Introduzir o programa
Lançamento da temática			Descobrir o tema por inferência
Partilha de história			Motivar a participação dos ouvintes
Apelo aos telefonemas			
Acolhimento das crianças (saudação nominalizada “Olá Gabriel...”)	Educadoras		Restabelecer o elo de ligação Escola-Casa
Exploração sequencial da temática (Prevenção-Higiene oral, Alimentação-saúde oral, escovagem correta dos dentes)		Desenvolver faseadamente o tema	
Lançamento de desafios			Estabelecer contacto telefónico

Convidado	Coord. PES		Apelar ao uso do cheque-dentista
Divulgação frequente do número de telefone Atendimento de telefonemas e <i>feedback</i> Passagem de excertos musicais adequados à temática	Jornalista		Apelar à participação dos ouvintes Promover atenção-concentração e reforço positivo Desenvolver audição, linguagem comunicação, memorização Aprender pelo “brincar”
Lançamento de desafios (Fotos/ vídeos (escovagem de dentes))	PB Educadoras		Envolver crianças-família na resolução colaborativa de desafios
Síntese Despedida dos ouvintes Convite à audição do programa e dicas sobre a próxima temática	PB		Reforçar as aprendizagens essenciais Motivar à audição do programa seguinte
Avaliação e difusão de trabalhos (<i>blog</i> do projeto)	Educadoras PB		Avaliar e difundir os trabalhos resultantes dos desafios
<i>Marketing</i> : divulgação do <i>podcast</i> , guião de apoio (<i>blog</i> , <i>e-mail</i> institucional, <i>facebook</i>)	PB		Publicitar o programa (aumento da audiência e audição em diferido)

A etapa da avaliação, realizada em diferentes momentos (inicial, intermédia e final), incidiu em processos e resultados, com identificação de potencialidades/fragilidades, na perspetiva de educadoras e PB, e sugestões de melhoria. Desta decorreram reajustes aos programas (respeito pelas músicas seleccionadas, manutenção do mesmo registo linguístico nas intervenções e duração das gravações), pois intencio-

návamos manter a adequabilidade pedagógica, a acessibilidade comunicativa e a manutenção da atenção. Esta última etapa não deverá constituir “um fim em si mesmo, mas sim um meio para melhorar o processo sociocultural (...) e para alterar, se necessário, o decorrer da ação” (Serrano, 2008: 81). Guerra comunga do mesmo ideário ao defender que avaliar é “comparar com um modelo – medir – e implica uma finalidade operativa que visa corrigir ou melhorar” (Guerra, 2010: 185).

Para a recolha dos dados, privilegiámos o inquérito por questionário em suporte digital, dirigido às 9 educadoras, em cumprimento dos respetivos procedimentos: objetivos, hipóteses, questões orientadoras, variáveis e população-alvo. Dividido em 3 partes (caracterização da amostra, planificação/execução do programa; avaliação do programa e seu impacto: aprendizagens das crianças; apoio ao currículo pela BE; aproximação escola-família), contempla questões pré-codificadas e uma aberta. Recorremos, também, à análise documental (Morgado, 2012: 86), relatório, atas e pareceres (educadoras e crianças), em papel e áudio, de modo a legitimar o projeto e aferir o impacto nas aprendizagens das crianças.

Conclusões

Com este estudo, pretendíamos dar resposta à questão central: *A BE como apoio ao currículo integrador, flexível e contextualizado de literacias: que possibilidades de concretização na educação pré-escolar?*

Assim, da análise e interpretação dos dados recolhidos, concluímos que o projeto “*A Rádio no Ar com a BE e o pré-escolar*” evidenciou, sobretudo no *E@D*, a relevância do trabalho colaborativo entre PB-educadoras, quer na planificação e implementação de atividades de articulação curricular, fundadas no *Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar*, quer na melhoria das suas literacias digitais, porquanto experienciaram práticas e recursos inovadores.

Ademais, contribuiu também para o desenvolvimento do currículo, ao privilegiar múltiplos ambientes de aprendizagem, temáticas selecionadas de acordo com as planificações do pré-escolar, organização didático-pedagógica dos programas de rádio, envolvimento ativo das crianças no “aprender” e *feedback* construtivo e centrado em desempenhos. Programa após programa, as crianças consolidaram e construíram aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo: expressão e comunicação, conhecimento do mundo, formação pessoal e

social. Desenvolveram simultaneamente linguagem oral, criatividade, curiosidade, pensamento crítico, gosto por aprender, expressaram opiniões e emoções, distinguiram essencial de acessório, resolveram problemas, fizeram descobertas, condições essenciais para aprendizagens com sucesso. Neste contexto, os pais assumiram o papel de coeducadores, acompanhando, incentivando apoiando as crianças.

A rádio, concorrente da televisão e da *internet*, constituiu um importante veículo de (in)formação e aprendizagens, de entretenimento, de socialização Escola-Família-Comunidade. Contudo, exigiu a estimulação prolongada da atenção-escuta e uma alteração da postura: foco no som, sem suporte da imagem. Este canal, evidenciador da descentralização do poder hegemónico da escola relativamente ao saber, revelou-se uma descoberta lúdica, interativa e motivadora de comunicação com crianças e famílias. Os programas radiofónicos realçaram o impacto da ação da BE na comunidade educativa, em particular no apoio ao currículo do pré-escolar, com quem, como afirma João Costa, “no atual paradigma educativo de matriz socioconstrutivista, todo o sistema educativo tem muito a aprender” (Cardona, 2021: s.p.).

O projeto, ao extravasar os muros da Escola, com divulgação no *facebook* e *blog*, confirmou a reinvenção da BE no *E@D*, patenteando o seu relevante papel na promoção da igualdade, inclusão, cidadania, do crescimento socioafetivo das crianças e na construção contextualizada das suas aprendizagens. Segundo as educadoras, foi um “projeto de grande sucesso”, confirmado pelas audiências, intervenções das crianças nos diretos, avaliações dos intervenientes e respostas aos desafios.

Ainda que circunscrito à voz das educadoras, o nosso estudo confirmou um dos propósitos da BE: trabalhar colaborativamente com a sala de aula, convergindo os diversos atores educativos para o desenvolvimento de um projeto inovador na educação pré-escolar. O seu sucesso consolida-se na continuidade do programa radiofónico, após o retorno ao ensino presencial, e documenta-se em relatórios, atas e notícias.

Num futuro próximo, perspetivamos trazer à colação a perspetiva dos pais e da jornalista da rádio, conferindo maior riqueza e validação à análise feita. Desejamos que este projeto possa inspirar outras iniciativas a promover pela BE, permitindo manter e até alargar a sua ação a outros níveis de ensino, no mesmo ou noutros agrupamentos de escola.

Referências

- AMADO, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BOGDAN, R., Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CABRAL, I. (2014). *Gramática Escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- CALÇADA, Teresa. (2010). *Mudanças que reflectem novas necessidades*. In *Noesis* n.º 82.
- CAPUCHA, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projetos: guião prático*. [Em linha]. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.
- CARDONA, M. J (Coord.) (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- CARMO, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação, Guia de Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COHEN, A. C., Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora
- CONDE, E. (Coord.) (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: RBE
- COSME, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular propostas e estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- COUTINHO, C., Chaves, J.H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244.
- CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.
- DGE, (2020). *ROTEIRO 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*
- EISENBERG, M., MILLER, D. (2002). *This man wants to change your job*. *School Library Journal*, 9/1/2002.
- FORMOSINHO, J., Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- FREIXO, M. (2011). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget, 3ª. Edição, Lisboa
- GUERRA, I. (2010). *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- LOPES da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

- MARTINS, G., et al. (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- MORGADO, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- OLIVEIRA, L., Pereira, A. e Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, A. (2004). *Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação*. In Lúcia Oliveira et al. *Investigação em educação abordagens conceptuais e práticas*. (pp.49-57). Porto: Porto Editora.
- PESTANA, F. (2015). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Práticas Formativas e Pedagógicas no Ensino Básico Português*. Universidade Aberta. Tese de Mestrado
- PONTE, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante, 3(1), pp. 3-18.
- PORTARIA n.º 756/2009 (ME). *Criação da função de professor bibliotecário*.
- RBE-MEC (2013). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020*.
- ROLDÃO, M. C. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. Sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal*. In J. Formosinho, *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (pp. 9-16). Mangualde: Pedago.
- SERRANO, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Coleção Educação e Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- TODD, R. (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries: knowledge space, not information place, connections, not collections, actions, not positions, evidence, not advocacy*. New Zealand: The 2001 IASL Conference, Auckland, 9-12 July, New Zealand.
- YIN, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.
- YIN, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- ZMUDA, A., Harada, V. H. (2008). *Reframing the library media specialist as a learning specialist*.

FORMAÇÃO DE ADULTOS, PROFESSORES E FORMADORES



A INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – QUE RESPONSABILIDADE SOCIAL?

Adérита Fernandes

Universidade da Madeira

aderita.fernandes@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2561-3797>

Fernando Correia

Universidade da Madeira

fernandoc@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0001-8658-7241>

Resumo

Fazer investigação no campo da Educação é partir à procura de respostas que expliquem determinados fenómenos e circunstâncias, a partir das quais possamos construir possíveis trilhos a seguir. Como afirma Sousa, “investigar é procurar descobrir” (2005, p. 11). Partindo deste pressuposto, é possível enfatizar a pertinência social da investigação em Educação (Benavente, 2015). Segundo a mesma autora, “a investigação não pode nem deve ter um carácter meramente instrumental” (p. 10), correndo o risco de as investigações no campo da educação, não contribuírem para mudar a realidade. Neste sentido, a investigação em torno dos contextos de formação inicial de professores emerge da clara importância de preparar futuros profissionais de educação para exercer um julgamento confiável sob uma base sólida de conhecimento na sociedade contemporânea.

A formação de professores assume, assim, um compromisso social, na medida em que a docência é entendida como uma profissão que serve propósitos democráticos. De acordo com Bransford, Darling-Hamond e LePage (2019), a docência tem em comum

com um conjunto de outras profissões o serviço à sociedade, implicando um compromisso ético e moral. Deste modo, as vozes dos investigadores em educação partilham igualmente uma grande responsabilidade social na produção de conhecimento. Isto deve-se ao facto de não só a educação ser cada vez mais importante para o sucesso dos indivíduos e das nações, mas também pelo facto dos indicadores considerarem que, de entre os recursos educacionais, as habilidades dos professores e o seu desenvolvimento profissional são fatores com um elevado nível de influência no desempenho escolar dos alunos.

Atualmente, para que os novos profissionais possam aceder à carreira docente a habilitação mínima exigida é o mestrado. Uma das opções formativas das instituições de Ensino Superior é o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para a formação de dois profissionais diferentes: Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo.

Assim, o projeto de doutoramento que agora se apresenta visa compreender como uma única formação dá origem a duas identidades profissionais diferentes. Em suma, pretende-se através da investigação em curso realizar uma análise mais focalizada e compreensiva deste curso de mestrado e dos processos de construção de identidade profissional, que permitam “deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas” (Morgado, 2019, p. 8).

Palavras-chave: investigação em educação; formação inicial de professores; identidade profissional docente; responsabilidade social.

Introdução

O XXII Governo Constitucional de Portugal assumiu, desde 2019 até à data, uma estratégia global de valorização da educação, visando a garantia da equidade, da qualidade e das qualificações. Entendem os decisores políticos que “a Educação é não apenas o meio privilegiado para o desenvolvimento dos indivíduos, mas também o determinante necessário para alcançar uma sociedade justa e esclarecida” (Programa de Governo, p. 141). É inegável, portanto, que a aposta na educação seja entendida como o principal fator de desenvolvimento humano e social.

No que concerne ao Ensino Superior, as políticas educativas governamentais nacionais, influenciadas pelas diretrizes emanadas internacionalmente, visam o investimento no ensino superior, através do incremento do número de diplomados. Este propósito tem como

desígnio o combate às desigualdades, através de uma aposta clara “no desenvolvimento de um país qualificado, preparado para responder aos desafios de um mundo necessariamente mais complexo e em constante renovação” (idem, p. 143).

Reconhecemos, assim, a importância da formação, entendida por García (1999) “como o instrumento mais potente para democratizar o acesso às pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (p. 11). Ora, neste sentido, compreendemos a relevância da formação num contextual atual, em que o acesso à informação é cada vez mais fácil e rápido. Assim sendo, a formação de professores torna-se simultaneamente uma área válida e complexa de conhecimento e investigação, bem como acarreta uma enorme responsabilidade social no desenvolvimento da sociedade.

Contextualização

Em Portugal, o trajeto legislativo que substancia os diplomas legais das habilitações próprias para a docência ocorreu num intervalo cronológico, desde 1986 a 2018. A publicação desses normativos tem, naturalmente, efeitos na organização da formação inicial por parte das instituições educativas.

O ano de 1986 é um marco importante em matéria educativa, pois trata-se do ano em que é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – a Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste documento normativo é possível constatar, no capítulo IV - Recursos Humanos - no artigo 31º, a referência à formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário. Assim sendo, verifica-se que a qualificação profissional por parte dos educadores de infância (EI) e dos professores do 1º ciclo do ensino básico (CEB) era adquirida através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional.

A partir de 2005, com a definição e publicação dos instrumentos reguladores para a criação do espaço europeu do ensino superior, através do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, as instituições de formação de professores assumiram uma nova reorganização dos cursos, seguindo as diretrizes emanadas pela declaração de Bolonha.

O Processo de Bolonha teve origem na *Declaração de Bolonha*, assinada a 19 de junho de 1999, na cidade italiana, pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, entre os

quais, Portugal. Tratou-se de um processo de reforma intergovernamental a nível europeu que se inscreve nos objetivos da Estratégia de Lisboa e que visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior.

O Espaço Europeu de Ensino Superior pretende ser um espaço aberto que proporcione aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado que trabalha na área do ensino superior beneficiar de uma mobilidade e de um acesso equitativo, sem obstáculos, a um ensino superior de alta qualidade.

Os princípios deste espaço são o reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ensino superior, a transparência e a cooperação europeia na garantia da qualidade.

Neste contexto, a Convenção de *Lisboa*, de 1997 e os instrumentos de transparência pan-europeus como o *Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos* e o *Suplemento ao Diploma* (SD) assumem um papel revelante. Igualmente cruciais são os documentos *Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior* e *Referências e Linhas Orientadoras para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior*. Este último é uma referência como critério de admissão às agências para a garantia e acreditação da qualidade no âmbito do Registo Europeu das Agências para a Garantia da Qualidade.

Atualmente, o processo une 48 países, signatários da Convenção Cultural Europeia, que cooperam de modo flexível, envolvendo também organizações internacionais e associações europeias que representam instituições de ensino superior, estudantes, pessoal especializado e empregadores, em prol da melhoria da internacionalização do ensino superior. O sistema de graus baseia-se em três ciclos de estudos e está estruturado de acordo com os princípios do Processo de Bolonha, oficializado, em Portugal, pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

Esta medida política educativa inscreve-se no Programa do XVII Governo que definiu como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, a garantia de qualificação dos portugueses no espaço europeu, através da concretização do Processo de Bolonha, entendido enquanto oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações. O mesmo governo, a 22 de fevereiro de 2007, aprova o Decreto-Lei n.º 43/2007, no qual define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos

básico e secundário. Desta forma, e acreditando que o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, o diploma revê as condições de atribuição de habilitação para a docência e, consequentemente, o acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário. Estes dois aspetos afiguram-se instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário.

Destaque-se, portanto, que:

a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excecional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320).

Os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, que conferem habilitação profissional para a docência, regem-se atualmente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que alterou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário plasmado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que surgiu na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior, inscrita no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Esse regime, posteriormente complementando pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. Refira-se que o Decreto-Lei n.º 43/2007 regulamentou o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passaram a incluir a habilitação conjunta para a EP e para o 1º CEB.

Está subjacente à intencionalidade política o reconhecimento do primeiro ciclo, a licenciatura, enquanto garantia de formação de base na área da docência. Salienta-se, pois, que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce

e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Mais uma vez, sobressai do discurso das políticas educativas, a assunção do valor e do impacto da docência na qualidade da educação, sublinhando-se, assim, que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área da docência e nas didáticas respetivas.

Na realidade, múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável. Importa, pois numa lógica incremental, reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar.

Em conclusão, as instâncias europeias, a OCDE e Portugal, através dos inúmeros estudos, relatórios, investigações, produções científicas que produzem e partilham, concordam sobre a necessidade de melhorar a formação de professores, de continuar a reforçar o desenvolvimento profissional e de tornar a profissão mais atrativa, assumindo estas questões como uma matéria de elevada relevância social e política.

Naturalmente, destas reflexões surgem compromissos partilhados, que, posteriormente, se inscrevem no quadro das medidas políticas europeias e nacionais em matéria de Educação.

Concomitantemente, importa conhecer de que forma há uma correlação entre a teoria e a prática, ou seja, como é que a formação de professores corporiza os discursos curriculares e normativos e produz profissionais competentes e reflexivos. A tese de doutoramento que se encontra em construção e que dá o mote para a elaboração deste artigo visa, então, compreender como é que uma formação comum, nomeadamente o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEEE1CEB), prepara dois profissionais diferentes – educadores de infância (EI) e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No caso específico da Universidade da Madeira (UMa), instituição com uma forte tradição e larga experiência na formação de professores, os alunos que aspiram ser EI e professores do 1º CEB, quando terminam o ensino secundário candidatam-se à Licenciatura em Educação Básica. Este ciclo de estudos visa a obtenção do grau de licenciado em Educação Básica e compreende 6 semestres (3 anos letivos) e 180 ECTS.

Este curso visa proporcionar uma formação coerente e eficaz nas áreas científica, artística, técnica e pedagógica, promovendo práticas profissionais em contextos formais e não formais, com o objetivo de capacitar os alunos para o desempenho de atividades profissionais no âmbito da ação educativa. Durante a licenciatura os alunos desenvolverão capacidades de aprendizagem e espírito crítico no âmbito da educação básica e infantil, construindo uma visão global sobre as crianças e os seus contextos de vida e aprendizagem. (<https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-em-educacao-basica/>).

Espera-se que ao longo da licenciatura os alunos desenvolvam capacidades de aprendizagem e espírito crítico no âmbito da educação básica e infantil, construindo uma visão global sobre as crianças e os seus contextos de vida e aprendizagem.

A conclusão desta licenciatura permite o acesso ao MEPEEE1CEB, que confere a habilitação profissional para a docência nos níveis da Educação de Infância e do 1º ciclo do Ensino Básico.

Através da análise das opções curriculares da UMa na construção do plano de estudos do MEPEEE1CEB, não obstante a falta de

autonomia para o desenho da formação, é visível uma intencionalidade na abordagem multidisciplinar e integrada das áreas científicas. Desta forma, no domínio da Formação Educacional Geral pretende-se que os estudantes sejam capazes de demonstrar autonomia para a ação profissionalizante reflexiva resultante do questionamento das experiências práticas e do conhecimento científico acumulado, compreender as variáveis intervenientes no processo educativo numa visão global, aprofundar os conhecimentos do âmbito da psicologia educacional e problematizar a exclusão e os contextos dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais. Na formação na Área da Docência os objetivos prendem-se com a capacidade de construir a matriz sócio histórica da identidade nacional, sistematizar a fundamentação dos conteúdos matemáticos e refletir a literatura para a Infância numa perspetiva cultural. Nas Didáticas Específicas os alunos deverão desenvolver e aprofundar as capacidades e atitudes nas áreas curriculares da educação Pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico. Por fim, na Prática de Ensino Supervisionada espera-se que sejam capazes de agir e refletir em contexto real de aprendizagem.

No relatório de avaliação externa do curso de MEPEEE1CEB é apresentada uma análise SWOT ao ciclo de estudos, através da qual são identificados os seus pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos. Das potencialidades deste curso, destacam-se, entre outros, aspetos como a preocupação com a formação da Pessoa e não apenas do técnico, uma cultura de avaliação reforçada, o estímulo à participação dos estudantes, uma estrutura curricular que ajuda o estudante a concluir o curso no tempo regulamentar. Nas oportunidades, ganham especial relevância a promoção da visão de duas abordagens educativas, facilitando uma melhor transição da educação pré-escolar para o ensino básico, a possibilidade de mobilidade docente de um sistema para outro, numa conjuntura de crise, na medida em que permite o exercício da docência na EPE e no EB, atenuando, desta forma, a conjuntura de desemprego docente.

Por fim, a terceira variável deste estudo traduzida no objetivo específico - compreender o que é a identidade profissional docente, quer dos educadores, quer dos professores do 1º CEB – aponta para a construção concetual da identidade profissional docente. Na verdade, a identidade profissional ou melhor as identidades profissionais são, de acordo com Pardal et al. (2011), “determinadas pelo conjunto de relações que se estabelecem nos vários contextos profissionais que ocupam” (p. 72). Para os autores supracitados, a identidade profissional é uma expressão que deverá ser necessariamente utilizada no plural,

na medida em que, do mesmo modo que não há uma cultura profissional docente única, mas várias, em função das épocas e dos lugares, bem como socializações diferentes, não poderá haver uma única identidade profissional docente, uma vez que a sua construção depende dos “contextos específicos, o lugar que ocupam nessa relação, a experiência profissional e pessoal de vida, as múltiplas trajetórias e pertenças sociais” (Pardal et al., 2011, p. 72).

Na construção da identidade docente convergem um conjunto de princípios desde os contextos socioeconómicos, políticos e culturais, dinâmicas organizacionais, discursos político-administrativos e educativo-pedagógicos, assim como as histórias singulares de cada indivíduo e circunstâncias idiossincráticas, não esquecendo o papel da formação académica na sua biografia (Silva, 2007). A este propósito, Pardal et al. (2011) afirmam que “a identidade profissional parece formar-se, assim, a partir de duas dimensões essenciais [...] a dimensão social e a dimensão individual” (p. 69).

O tipo de abordagem de investigação é determinado pela questão central e, consequentemente, pelos objetivos da investigação. Quer isto dizer que o processo (como?) organizar-se-á em função daquilo que pretendemos saber (o quê?). Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, que visa compreender e explicar a situação do objeto de investigação. Este tipo de investigação:

tem o propósito da descrição do fenómeno em estudo, da especificação dos conceitos dele decorrentes e da elaboração de um quadro conceptual que, além de definir a perspetiva do estudo, serve de ligação entre os conceitos e a sua descrição (Reis, 2018, p. 77).

A investigação insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa, pois há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números nem requer a utilização de métodos estatísticos. O processo e o seu significado constituem o cerne da abordagem, na qual os dados são analisados indutivamente. A análise pretende ser, portanto, predominantemente descritiva, possibilitando uma melhor visão e compreensão do problema.

Assim sendo, tendo em vista a compreensão de fenómenos sociais complexos, o estudo de caso será a abordagem metodológica que melhor se adequa à natureza desta investigação. Debruçar-se-á sobre uma situação específica e, uma vez que não é uma investigação baseada em amostragem, mas sim em proposições teóricas, as conclusões não podem ser extrapoladas nem generalizadas a outros fenómenos.

Em jeito de conclusão, este projeto de investigação ambiciona estudar uma realidade única, singular e particular, na tentativa de encontrar respostas para o como e porquê das questões inicialmente levantadas.

Conclusão

Em jeito de conclusão, o propósito desta investigação, dando com certeza a intensidade necessária à voz do investigador, é estabelecer um diálogo entre a componente de formação teórica e prática em busca da identidade profissional, ou seja, compreender como é construído o roteiro de identidade profissional docente do plano à ação. Pretende-se, através da análise documental, enquadrar a criação do MEPEEE1CEB enquanto medida política educativa bem como compreender a organização, implementação e monitorização do curso. Este último objetivo contará igualmente com o contributo das vozes dos responsáveis do Departamento de Ciências de Educação, contribuindo, assim, para a compreensão deste fenómeno. Por fim, pondo em diálogo as profissões de EI e professor do 1.º CEB, no que respeita aos pressupostos teóricos e práticos subjacentes às mesmas, serão auscultados antigos estudantes do MEPEEE1CEB, da Universidade da Madeira, que já tenham exercido a sua profissão nas duas valências – EI e 1.º CEB. Através de inquéritos por entrevista, estes docentes poderão partilhar na primeira pessoa a sua experiência, de modo que seja possível compreender como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes.

Alarcão e Roldão (2010) declaram que “os processos de formação [...] têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores”, na medida em que “a identidade profissional começa a desenvolver-se no espaço de formação inicial” (p. 17). Compreende-se, portanto, o relevo do valor e a função social da formação, vista como um processo de desenvolvimento de competências a nível do saber, de saber-fazer e de saber-ser.

De forma mais particular, a formação de professores deverá responder com eficácia, e de forma intencional, à profissionalização dos sujeitos responsáveis por educar futuras gerações, consciente da sua nobreza enquanto “elemento transformador da vida do indivíduo e da sociedade, bem como um fator de superação dos constrangimentos do contexto de cada um” (García, 1999, p. 141).

Referências

- Alarcão, I., Roldão, M. (2010). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores. Edições Pedagogo
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29, 9-23 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2019). Preparando os professores para um mundo em transformação. Penso
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (Eds.) (2007). Profissionalismo docente em transição as identidades dos professores em tempos de mudança. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
- García, C. (1999). Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto Editora
- Morgado, José Carlos (2019). Estudo de Caso na investigação em educação. De facto Editores
- Pardal, L., Gonçalves, M., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. (2001). Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional. Universidade de Aveiro
- Reis, F. (2018). Investigação científica e trabalhos académicos. Guia Prático. Edições Sílabo
- República Portuguesa (2020, abril). *Programa do XXII Governo Constitucional 2019-2023*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=programa-do-xxii-governo-constitucional>
- Sousa, A. (2005). Investigação em educação. Livros Horizonte.
- Universidade da Madeira. (2020, abril). *Licenciatura em Educação Básica*. <https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-em-educacao-basica/>
- Yin, R. (2009). Case Study research: design and methods. Sage

Referências normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do sistema educativo). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro (Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior). Diário da República n.º 37/2005, Série I-A de 2005-02-22. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22

de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior)).
Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Ministério da
Ciência, Inovação e Ensino Superior. Lisboa

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação
profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos
básico e secundário). Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-
02-22. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 79/2014 (Regime jurídico da habilitação profissional para a
docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da
Educação e Ciência. Lisboa

INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DE FRONTEIRAS

Andrea Alves Ulhôa

Universidade de Aveiro
andreaulhoa@ua.pt

Maria Helena Araújo e Sá

Universidade de Aveiro
helenasa@ua.pt

Resumo

O texto que ora submetemos é parte dos estudos realizados no âmbito de um projeto de doutoramento em andamento, o qual incide sobre as potencialidades de um programa de formação contínua, proposto na perspetiva da investigação-ação-formação, a ser desenvolvido junto a professores dos anos iniciais da escolaridade, que atuam em escolas da fronteira. A oportunidade nos remete às raias entre Portugal e Espanha, regiões que, para além dos desafios relativos às questões de desenvolvimento económico e integração nacional, são espaços plurais, ricos em contacto e humanidades. Parte-se do pressuposto que as escolas situadas nas raias constituem lugares convergentes, de conjugação das contradições, onde são reveladas múltiplas dimensões humanas, ambiente que reinvidica uma prática docente, contextualizada, forjada na diversidade, subjacente a uma formação contínua de professores enleada nos princípios e valores da interculturalidade. O estudo centraliza o carácter histórico e sociocultural dos saberes e fazeres docentes, evidenciando o protagonismo do professor nas dinâmicas de sua formação, no exercício da responsabilidade intercultural, que se fundamenta i) nas teorias que dão sustentação ao trabalho docente, ii) na própria prática e iii) no compromisso

ético do professor. Nesse entendimento, acredita-se que é possível favorecer a cultura praxeológica da interculturalidade, concernente aos modos como os professores ressignificam seus saberes e suas práticas e produzem, na interação e na colaboração entre os pares, uma rede de saberes-fazeres docentes propulsora do desenvolvimento profissional. Igualmente, acredita-se que é presumível o desenvolvimento de processos de investigação-ação-formação capazes de materializar uma formação contínua de professores que tem na interculturalidade sua força motriz, sua justificativa e seu principal fundamento, voltada à construção de uma práxis pedagógica intercultural e, por conseguinte, socialmente responsável.

Palavras-chave: Interculturalidade; formação contínua de professores; saberes docentes; desenvolvimento profissional; escolas de fronteira.

Introdução

O presente texto dimana dos estudos teóricos que integralizam o projeto de investigação de uma das autoras, o qual consiste em um estudo de caso a ser realizado no âmbito do Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira¹, uma iniciativa de atenção à diversidade linguística e cultural nas escolas, objetivando o desenvolvimento educativo, social e económico dos territórios de fronteira entre Portugal e Espanha.

Para seu apresto nos termos objetivados, tanto do prisma conceitual quanto metodológico, está prevista a formação de professores que atuam nas escolas participantes, mediante a implementação de uma oficina², configurada metodologicamente como investigação-ação, circunscrita em um quadro de formação contínua. Assim, pela investigação a desenvolver pretendemos compreender as potencialidades dessa ação formativa, no tocante aos modos como os professores tecem, de forma colaborativa, uma rede de saberes-fazeres docentes

¹ O projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira constitui um instrumento de cooperação entre o Estado Português, Estado Espanhol e as Comunidades Autónomas, tendo a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) como parceiro estratégico. Outras informações sobre o projeto e/ou os termos da parceria podem ser acessadas em <https://oei.int/pt>.

² A oficina de formação foi concebida pela Universidade de Aveiro e pela Universidade Complutense de Madrid, em atenção ao convite feito pela OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos) às duas instituições visando o desenvolvimento de ações, no âmbito do Programa Ibero-americano de Difusão da Língua Portuguesa.

com vista a (re)construção e (re)significação da práxis pedagógica, para uma Educação Intercultural em escolas de fronteira.

Na construção do referencial teórico de suporte à nossa investigação, especificamente no que concerne a esta contextura, chegamos a cinco palavras-chaves – interculturalidade; formação contínua de professores; saberes docentes; desenvolvimento profissional; escolas de fronteiras –, em torno das quais elaboramos algumas ideias acerca da interculturalidade, de forma a objetivar a concepção de interculturalidade que orienta a aludida investigação e sinalar o conceito como eixo longitudinal da formação contínua de professores em contextos de diversidade cultural, nomeadamente em escolas de fronteiras, e como pressuposto para a construção de uma práxis docente intercultural e socialmente responsável.

Na sequência deste introito, apresentaremos uma contextualização teórica, pela qual consubstanciamos os objetivos desta composição e as ideias preditas, reverberando sobre o caráter histórico e sociocultural dos saberes e dos fazeres docentes, sobre a imperiosa protagonização do professor nas dinâmicas de sua formação e suas implicações nas práticas educativas, na via da responsabilidade intercultural, para, por fim, tecermos, frente às inconclusões, algumas considerações, quando esperamos evidenciar os contributos deste estudo, ou quiçá, deixar algumas pistas a seguir para a consecução dos objetivos da nossa investigação.

Contextualização teórica em 3 assertivas

A fronteira é um paradoxo, uma transgressão da realidade

A palavra ‘fronteira’ está comumente associada a ideia de limite territorial. Uma perspetiva geográfica. Uma linde, uma linha imaginária, ou não, que separa, demarca, distancia, limita, individualiza. Assim compreendido, o significado é fronteirado pela ideia de territorialidade, tornando a fronteira entre dois países um lugar rijo, inflexível, regulamentado e regulado, zona onde se estabelecem relações de poder político, que sobejam nas relações econômicas e sociais entre uma e outra nação e seus povos.

Inobstante, Assis (2016) sustenta que as fronteiras se configuram não somente como “demarcação de soberanias ou como espaço de demanda exclusiva da segurança nacional” (p. 84), mas principalmente

como “espaço dinâmico, propício ao contato, à interação entre povos e à integração” (p. 84).

Resguardada a necessária dimensão da territorialidade e da geopolítica, apraz-nos avançar em uma construção simbólica que traz a ideia de ‘fronteira’ como espaço de encontros diversos e de exercício da alteridade, linhas que antes enlaçam e aproximam. Fronteira não como fronteira, naquela acepção, mas como espaço que fazia e interage para a promoção do encontro, da troca, do diálogo. Não como impulso ao isolamento, à disjunção, mas como um espaço potencial de intercâmbio, de vivências, de interação, de aprendizagem, de construção.

Ou, como nos inspira Fernandes (2016), fronteira, memória-presente-futuro, paisagem histórica, diferenciação espacial e linguística, ponte e trânsito, espaço político de complementaridades paisagísticas, realidade dinâmica e difusa, contígua e complementar.

A fronteira é um paradoxo que transgride e transcende os limites que ela quis se impor e que desafia à superação da sua própria gênese para se traduzir em espaço-tempo de infinitas possibilidades, de coexistência do díspar e da convivência do humano diverso. É o lugar do extraordinário, do incomum, da diferença, da distinção, da contradição, da dialética, da alteridade, da interculturalidade.

A Interculturalidade é dialética

Hall (2003) e Canclini (2004) nos oferecem elementos para crer que a interculturalidade é um dado da história da humanidade, possivelmente um coeficiente do seu desenvolvimento, haja vista que os intercâmbios entre as sociedades sempre existiram, desde a Antiguidade Clássica, embora não houvesse ainda uma reflexão sistematizada sobre a cultura, passando pelas interações sucedidas no Mediterrâneo, bem antes da expansão da Europa rumo à América e à África – um marco no encontro de culturas –, intensificando-se com o passar do tempo, até a contemporaneidade, marcada intensamente pelos processos migratórios.

Igualmente, em Burke (2003) podemos refinar esta percepção a partir da afirmação de que a hibridização pode ser encontrada em todos os tempos históricos, na esfera econômica, social e política. O historiador e pesquisador britânico apresenta diferentes formas e expressões de hibridismo, evidenciando com exemplos que vêm

desde o século XIV até os tempos atuais, a coexistência de diferentes culturas, ideia confirmada por Rocha (2017), quando destaca os séculos XV, XVI e XVII, fervilhados pelas “navegações, expedições, espantos, colonizações, alucinações, sacações e aberturas” (p. 10), como um tempo de encontro com “o outro”, com “o estranho”, com o diferente, ainda que esse movimento tenha se dado na radicalização dos processos de dominação, pautado na negação da diferença, ou na sua afirmação à guisa da refusão, e na sobreposição de uma cultura à outra, equívoco que pretende ser superado pela interculturalidade.

Em seu sentido lato, interculturalidade diz respeito às relações entre culturas, supondo socialização de costumes, de valores, de saberes entre diferentes atores culturais, oriundos de lugares distintos, que devem se constituir no lastro da igualdade, promovendo relações equânimes no contexto histórico-social onde se estabelecem.

Desta forma, o conceito de interculturalidade deve ser pensado a partir do lócus do fenômeno, no complexo dos viveres ali situados, um desafio para a investigadora que chega aparelhada com lentes de uma realidade distante.

Neste aspeto, Guilherme (2019) ensina sobre a importância de se questionar a geopolítica do conhecimento para ascendermos aos sentidos e significados das terminologias, tendo em vista que os conceitos são constituídos ao largo de um horizonte de probabilidades, podendo ao fim não serem identificados em sua origem, subvertidos por diferentes movimentos – históricos, culturais, sociais (Santos, 2010), – que não necessariamente abarcam-se nesta ou naquela descrição conceitual.

Isto posto, tem-se a premência de uma aproximação epistemológica ao conceito de interculturalidade, para que nos seja possível perceber e congregar diferentes perspectivas de uma mesma teoria, uma ecologia de saberes (Santos, 2010), compreendendo que cada local, cada região, cada espaço, envolto em seu tempo, desenvolve sua própria episteme, entretida em uma rede de sentidos e significados interculturalizados. É nesse sentido que concebemos um *devir* epistemológico, para indicar que os conceitos em geral e especificamente o conceito de interculturalidade, são dinâmicos, se constituem no movimento da reciprocidade cultural e se engendram a partir de concretudes do real.

Por ventura, nos avizinhamos de teóricos ligados aos estudos sobre a colonialidade/decolonialidade, como Mignolo (1993), Santos (2010) e Walsh (2012), bem como com teóricos afinados com os es-

tudos culturais – por exemplo: Meer e Modood (2012); Rocha (2017); Tubino (2005); Walsh (2012); Zapata-Barrero (2017), através dos quais nos foi possível compreender que cultura, multicultural e intercultural são conceitos imbricados e contíguos, situados, historicamente determinados e socialmente (re)configurados.

Em vista disso, nos atentamos a Terry Eagleton (2000), que em seu livro ‘A ideia de cultura’ aponta a imprecisão do termo ‘cultura’, destaca a existência de diversos significados para a palavra, desde a sua concepção clássica até os tempos mais recentes, afirmando que “é difícil resistir à conclusão de que a palavra «cultura» é simultaneamente demasiado ampla e demasiado restrita para ter grande utilidade” (p. 49).

O autor expõe as contradições e a complexidade do termo, demonstrando que a diversidade que caracteriza os tempos atuais não comporta mais em um único conceito de cultura, ideia validada por Abdallah-Pretceille (2006, 2011), ao afirmar que a pluralidade cultural presente nas sociedades é constituída por fragmentos de culturas, cuja significação é muito superior à cultura em sua totalidade. Pela obsolescência do conceito, a autora o substitui por ‘noção de culturalidade’, nos oferecendo uma chave para que possamos “understand cultural phenomena based on dynamics, transformations, fusion and manipulations”(p. 479), na convivência intercultural.

Entretanto, a construção dos processos interculturais não se dá necessariamente de forma harmônica e consensual, razão pela qual nos afastamos de uma visão romantizada e/ou ingênua da interculturalidade, a qual supõe que os encontros culturais não estão passíveis de tensões e reduz a interculturalidade a relações interpessoais entre pessoas de culturas diferentes, o que Walsh (2012) denominou interculturalidade relacional. Igualmente, para retirar a interculturalidade da antessala da utopia, nos afastamos de sua perspectiva instrumental (Walsh, 2012), que assim como a relacional, não se presta a problematizar aspetos que via de regra impedem que a interculturalidade se estabeleça. Não abordam, por exemplo, as relações de poder, as causas de possíveis assimetrias, desigualdades ou distorções.

Por conseguinte, fomos sensibilizados pela perspectiva de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2012) ou crítico-libertadora (Tubino, 2005), que para nós pode representar a ideia da interculturalidade como encontro de diferentes e diferenças que devem conviver em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos, na superação das desigualdades, no reconhecimento e na afirmação valorativa

das diferenças, na construção da equidade e na (re)construção de saberes individuais e coletivos, uma interculturalidade que se faz na contradição, porque a *interculturalidade* é dialética.

A educação e a formação contínua em escolas de fronteira são interculturais

Posto que a interculturalidade se faz na e nutre a contradição, voltamo-nos a pensar sobre uma proposta de educação que afiance essa ideia e que se estruture numa didática comprometida com a promoção da comunicação e da interação entre os sujeitos de diferentes origens, com a valorização do diálogo e do contato interpessoal; com os laços comuns entre as pessoas diversas; com a tematização da diversidade como riqueza; com a valorização do papel da identidade e da cultura; com a construção de uma unidade que centraliza a diversidade, em volta da qual as relações se sucedam, mediante o diálogo intercultural (Zapata-Barrero, 2017): voltamo-nos a uma Educação Intercultural.

A educação adjetivada pela interculturalidade diz respeito ao caráter histórico e cultural das relações educativas e a uma aprendizagem situada e significada pela história e pela cultura dos seus atores. Refere-se a uma relação didática mediadora dos saberes individuais e coletivos, próprios e/ou apropriados pelas sujeitos-atores, para abraçar seus anseios e suas necessidades de aprendizagem. Relaciona-se a uma educação da/para a alteridade, que se volta ao outro, olha e significa suas diferenças e as internaliza em/para si, (se) engendrando um outro ser e um outro contexto cultural, passando do (re)conhecimento da cultura do outro ao (re)conhecimento da alteridade, como orienta Abdallah-Pretceille (2006, 2011).

A autora alerta que “the understanding of other people requires that one work on oneself in order to avoid lapsing into a projection and a game of mirrors (...), where the teacher, consciously or otherwise, simply reproduces what already exists” (p. 477), implicando a necessidade de se vivenciar, enquanto professor, processos de (auto)formação orientados pelos princípios e valores da interculturalidade, o que nos transporta à questão da formação docente, corroborando Bastos e Araújo e Sá (2008), quando afirmam que presentificar a interculturalidade nos contextos da educação institucional, implica formar os professores dentro dos seus pressupostos, de forma a favorecer a cultura praxeológica

da interculturalidade no interior das escolas, materializando nas ações docentes e discentes estes mesmos pressupostos.

Para tanto, faz-se necessário alcançar a complexidade inerente às fronteiras e às escolas nelas situadas, colocando-se como imperiosa a promoção de processos formativos contínuos que se deem no contexto da atuação docente e que sejam protagonizados pelos próprios professores como responsáveis por sua formação e seu desenvolvimento profissional.

Aludimos a processos de formação contínua pautados pela re-flexibilidade ampliada, que parta da prática docente e a ela retorne, práxis, para materializar um processo formativo que encontra na interculturalidade seu principal fundamento para uma práxis pedagógica intercultural e socialmente responsável em escolas de fronteiras.

O conceito de ‘responsabilidade intercultural’ foi recuperado de Guilherme (2020), e se triangula nas teorias que dão sustentação ao trabalho docente, na própria prática docente e no compromisso ético do professor, para a construção de uma práxis pedagógica intercultural. Dai defendermos uma formação contínua pautada pela reflexibilidade ampliada, que tenha como objeto de análise a própria prática docente, que uma vez objetivada e refletida resultará na (re)significação e elaboração de um novo conhecimento ampliado e mais consistente que o anterior, fazendo avançar na concepção de conhecimento que para Shön (1995) não poderia ser unicamente proposional e declarativo.

A epistemologia da prática, conforme proposta por Shön (1995), a nosso ver contempla e orienta o movimento da formação contínua em contextos de diversidade cultural, nomeadamente em escolas situadas nas fronteiras. Os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação apresentados pelo teórico, são fulcrais numa proposição metodológica perspectivada como ação-reflexão-formação (Beaumont & Moore, 2019), em processos de investigação reflexiva da própria prática docente, constituídos em torno da “l’investigation réflexive dans, sur et pour l’action, et du dialogue collaboratif comme espace réflexif d’ajustement et de transformation des pratiques”(p. 95), em situações concretas de interação colaborativa (Alarcão, 2014), que levam ao desenvolvimento profissional.

Tendo em conta a compreensão antes informada acerca do conceito de interculturalidade, afirmamos que a fronteira é intercultural, logo, a educação escolar que ali se objetiva não pode vislumbrar qualquer possibilidade que não passe pela Educação Intercultural e por uma formação contínua intercultural.

Eis a senda para erigir uma prática educativa fronteiriça que agregue a diversidade presente na escola e concilie a riqueza que essa diversidade representa, assim como seu potencial de conhecimento, em interface com o conhecimento acadêmico, possibilitando a (re)construção de saberes e fazeres docentes para a apreensão significativa e produção do conhecimento científico.

Considerações finais

A partir do acima exposto, algumas considerações podem ser aportadas e destacamos três delas para o momento.

A primeira refere-se à percepção da necessidade de se consolidar a interculturalidade como política educativa orientadora do trabalho com a diversidade cultural nas escolas (Abdallah-Pretceille, 2011), o que reveste de maior importância as políticas de formação contínua docente voltadas à Educação Intercultural, notadamente em contextos onde a diversidade cultural é intensificada, como nas escolas de fronteiras.

A segunda diz respeito à intersecção entre uma prática docente com responsabilidade intercultural (Guilherme, 2020) e uma prática docente com responsabilidade social. Ambas se referem a práticas pedagógicas eticamente comprometidas com a diversidade cultural e com a valorização do humano diverso. A responsabilidade intercultural é o fio condutor da prática docente comprometida eticamente com os sujeitos-atores e com o contexto onde se desenvolve essa prática, é o elo estabelecido entre interculturalidade-educação-prática social e se fundamenta no tripé da prática docente: a teoria, a prática e o compromisso ético do educador, que se estrutura em uma *didática da interculturalidade*. Nestes termos, falar em responsabilidade intercultural é falar em responsabilidade social e vice-versa.

A terceira consideração enfatiza a interculturalidade como eixo longitudinal, conceitual e metodológico, em torno do qual sugerimos que sejam feitas reflexões e levantadas indagações fundamentais relativas às questões da diversidade cultural, a fim de pensarmos em interação colaborativa sobre uma *Didática Intercultural* em escolas de fronteira.

São ideias a serem aprimoradas para ampliar o grau de visão da investigadora e, quiçá, fomentar novos olhares focalizados na interculturalidade e na formação contínua de professores que atuam em escolas de fronteiras. (Re)significar e consolidar conhecimentos construídos até aqui, ampliando o diálogo com a realidade vívida da

fronteira, com os teóricos e com os atores da investigação, conjugando com eles diferentes olhares e saberes, são os próximos passos a serem empreendidos.

Referências

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, 17(5), 475-483.
- Abdallah-Pretceille, M. 2011. La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, volume 2, 91-101 <http://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3995>.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado e J. M. Alves (coord). *Coordenação, supervisão e liderança-escola, projetos e aprendizagens*. Universidade Católica Editora, 22-35. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/digital/3046-coordenacao-supervisao-e-lideranca.html>
- Assis, J. H. V. P. (2016). Veias abertas nas fronteiras internacionais do Brasil: percalços na efetivação da educação como um direito universal. *International Studies on Law and Education*. <http://www.hottopos.com/isle22/83-94Jacira.pdf>.
- Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2008). Diálogos, Discursos e Práticas Curriculares em torno do Conceito de Interculturalidade. *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didáticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*, 257-273.
- Beaumont, S. & Moore, D. (2020). La recherche-action-formation comme nœud de la professionnalité enseignante ? Le cas des enseignants de l'éducation nationale française en Amérique du Nord. Dans Actes du IVE colloque international, Former et développer l'intelligence professionnelle. Sherbrooke, 94-103
- Canclini, N. G. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- Fernandes, J. L. J. (2016). A fronteira terrestre entre Portugal e Espanha - Território difuso entre a memória da separação e os novos contextos de cooperação. *Século XXI*, Porto Alegre, 7 (2), 13-28.
- Guilherme, M. (2020). Investigação e praxis: Por uma pedagogia intercultural crítica. *Revista Estreia Diálogos*, 5 (1), 14-34. <https://www.estreiadialogos.com/estreiadi%C3%A1logosn9>
- Guilherme, M. (2019). The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 14:1, 1-13. <http://doi.10.1080/17447143.2019.1617294>
- Santos, B. S. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, 77-91
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of intercultural studies*, 33(2), 175-196.
- Mignolo, W. D. (1993). Colonial and postcolonial discourse: cultural critique or academic colonialism? *Latin American Research Review*, 28 (3), 120-134.
- Rocha, E. (2017). *O que é etnocentrismo*. Brasiliense.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28. <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Walsh, C. (2012). "Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas". In: *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 1-23.

DESENVOLVIMENTO DE UM *FRAMEWORK* PARA MOOC NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Carolina Amado

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
carolina.amado@campus.ul.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5873-9105>

Ana Pedro

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
aipedro@ie.ulisboa.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7434-0321>

Resumo

Nos últimos anos, a literatura tem mostrado a importância dos cursos massivos na formação contínua de professores, permitindo a estes profissionais renovar conhecimentos, bem como adquirir novas competências, atitudes e práticas que poderão contribuir para o exercício da profissão docente. O objetivo central do presente estudo é desenvolver um *framework* conceptual para o *design* de cursos online de acesso aberto, no contexto da formação contínua de professores em Portugal. Assente numa metodologia mista exploratória sequencial, o estudo concilia uma abordagem qualitativa e quantitativa. Neste âmbito, na primeira fase de recolha e análise de dados adotou-se o método *scoping literature review*, sustentada pela identificação e análise de estudos relevantes existentes e realização de entrevistas, bem como pela análise de conteúdo. A partir dos resultados primeiros, desenvolvemos um quadro conceptual que se divide em três dimensões e respetivas subdimensões: (i) recursos – humanos e infraestrutura tecnológica, (ii) design – descrição geral, público-alvo, abordagem pedagógica, objetivos, materiais e conteúdos de aprendizagem, e atividades de avaliação; e (iii) organização externa

– acreditação e monitorização e avaliação de dados. Atualmente em desenvolvimento, o segundo momento de recolha de dados passa pela aplicação de um questionário junto dos formadores dos Centros de Formação de Associação de Escolas de Portugal Continental, que procura discutir em que medida e de que forma os resultados quantitativos generalizam ou validam os dados qualitativos. Os resultados obtidos contribuem para a discussão sobre o *design* de cursos massivos na esfera da formação contínua de professores, uma subárea de investigação insuficientemente explorada.

Palavras-chave: Massive Open Online Course; Formação Contínua de Professores; *Framework*.

Introdução

Na última década, os professores enfrentaram um número crescente de desafios no seu trabalho causados por mudanças na política educativa, bem como por tendências gerais da sociedade. Alguns desses desafios, como as inovações tecnológicas, a multiculturalidade dos alunos e a digitalização crescente nas salas de aula, exigem que os professores inovem e adaptem as suas práticas. Para tal, os professores necessitam de formação e apoio, a partir de novos caminhos de aprendizagem profissional. A formação inicial de professores e o seu desenvolvimento profissional contínuo são cruciais para lidar com as mudanças a que são sujeitos.

A literatura tem mostrado a relevância dos *Massive Open Online Courses* (MOOC) na formação contínua de professores (Gonçalves & Gonçalves, 2015; Pedro & Baeta, 2018), permitindo usufruir de novas modalidades de formação, bem como renovar conhecimentos e adquirir novas competências, atitudes e práticas que poderão contribuir para o exercício da profissão docente. Contudo, as evidências existentes sobre a eficácia dos MOOC direcionados para a formação profissional docente são escassas e débeis (Gordillo, López-Pernas & Barra, 2019). Além disso, os processos para o *design* de MOOC são complexos e colocam em questão várias decisões e decisores. Neste sentido, identifica-se a necessidade de identificar e compreender melhor as dimensões e procedimentos adotar na construção dos cursos massivos para professores, tendo em consideração as características distintivas destes cursos, bem como os desafios, mudanças, práticas e contextos da profissão docente.

O objetivo central do estudo é desenvolver um *framework* conceptual para o *design* de MOOC, no âmbito da formação contínua de

professores. Em particular, este artigo tem como propósito apresentar o *framework* desenvolvido na primeira fase de recolha e análise de dados, bem como descrever o seu processo de validação e construção.

Contextualização teórica

MOOC e formação contínua de professores

Os *Massive Open Online Courses*, conhecidos pelo acrónimo MOOC, constituem um produto da evolução tecnológica associada ao desenvolvimento da internet, em conjugação com a facilidade de acesso a recursos online e à mudança ideológica de como o conhecimento é entendido. Neste sentido, surgem os Recursos Educativos Abertos (REA) e o movimento dos cursos abertos online (Rhoads, 2015), que impulsionam o desenvolvimento e implementação de formas inovadoras de formação, como os MOOC.

Desde o seu surgimento que a literatura classifica duas tendências de MOOC (Yuan & Powell, 2013) – cMOOC e xMOOC – que contribuíram para responder a questões relacionadas com o seu desenho, utilizando formatos e abordagens pedagógicas distintas. Estas diferenças são evidenciadas, essencialmente, em três características: (a) do papel dos formadores, (b) do papel dos participantes, e (c) de como o conhecimento é transmitido.

A princípio, estes modelos de desenho pedagógico eram eficazes na resolução das necessidades da comunidade educativa. Contudo, com o crescimento destes cursos, alguns investigadores defendem que esta classificação é insuficiente para descrever a variedade de MOOC, bem como a forma como estes são desenhados e projetados (Alario-Hoyos et al., 2014, Conole, 2016). Consequentemente, inúmeros autores têm trabalho neste contexto (Lane, 2012; Clark, 2013; Conole, 2014; Pilli & Admiraal, 2016), procurando dar resposta a esta preocupação, bem como clarificar princípios e orientações para o *design* de MOOC, surgindo assim a necessidade de desenvolver novas taxonomias e classificações que viabilizem a interseção de diferentes tipos e estruturas de MOOC.

Simultaneamente, na última década, a profissão docente tem encontrado múltiplos desafios no seu trabalho diário (inovações tecnológicas, multiculturalidade dos alunos, digitalização crescente nas salas de aula, entre outras), exigindo-lhes inovação e adaptação das suas práticas. Para tal, surge a necessidade de formação e apoio através de novos caminhos de aprendizagem profissional.

Neste sentido, os cursos massivos podem oferecer novas modalidades de formação contínua para docentes, acomodando um grande número de participantes e de baixo custo, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (Misra, 2018; Gordillo, López-Pernas & Barra, 2019). Garantindo os requisitos necessários de infraestrutura (por exemplo, internet), os MOOC transcendem barreiras temporais e geográficas, bem como os inconvenientes de deslocação. Adicionalmente, os professores podem a) renovar os conhecimentos e adquirir novas competências, aptidões e atitudes (Gonçalves & Gonçalves, 2015), (b) beneficiar de horários flexíveis, não interferindo com o seu expediente, (c) alargar a sua rede profissional, potencializando a construção de conhecimentos e intercâmbio de ideias, práticas e lições (Jobe, Östlund & Svensson, 2014), e (d) ter acesso a uma ampla seleção de formação, independentemente da sua localização e sem limitação a pequenos grupos de professores (Comissão Europeia, 2020).

Evidências mostram um investimento crescente na criação e realização de MOOC no contexto da formação contínua docente em múltiplas instituições de diferentes países (Direção-Geral da Educação Portuguesa, *British Council*, Universidade da Califórnia, Universidade Autónoma de Barcelona, entre outras). Ademais, várias organizações têm procurado utilizar o potencial destes ambientes de aprendizagem *online* para alcançar diferentes objetivos educacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Commonwealth of Learning (COL) e União Europeia (UE).

Embora haja uma quantidade notável e crescente de iniciativas e investigações sobre os MOOC, pouca atenção tem sido dada a questões de *design*, especificamente na esfera da formação contínua de professores, onde se procure esclarecer um conjunto de princípios e orientações. Assumindo que é fundamental desenvolver conhecimento relativamente aos MOOC especificamente neste contexto, esta contextualização teve como intuito discutir a importância destes cursos como uma estratégia eficaz para formar docentes.

Definição de *framework*

Eisenhart (1991) define *framework* como uma estrutura de esqueleto metafórica que suporta uma investigação. Na mesma linha, Miles e Huberman (1994) definem *framework* como uma estrutura que, de forma gráfica ou narrativa, suporta uma investigação, definindo

os conceitos-chave a estudar, bem como as possíveis relações entre construtos ou variáveis de trabalho.

Noutra perspetiva, Lester (2005) considera que

a research framework is a basic structure of the ideas (i.e., abstractions and relationships) that serve as the basis for a phenomenon that is to be investigated. These abstractions and the (assumed) interrelationships among them represent the relevant features of the phenomenon as determined by the research perspective that has been adopted. The abstractions and interrelationships are then used as the basis and justification for all aspects of the research (p.458).

Deste modo, e assumindo as perspetivas assinaladas, este conceito define-se por pressupostos orientadores que ajudam a estabelecer uma estrutura base de ideias, princípios e normas, servindo de suporte para a resolução de um problema de um determinado fenómeno.

A literatura aponta para três tipos de *framework* (Eisenhart, 1991): prático, teórico e conceptual. Numa perspetiva prática, procura-se um entendimento teórico, onde os objetivos de investigação determinam quais as principais características duma dada prática ou quais são as circunstâncias em que esta ocorre (Eisenhart, 1991).

Num *framework* de cariz teórico, o investigador orienta as atividades de investigação sustentada por uma única teoria formal, com o propósito de orientar o seu estudo quantitativo ou misto. Neste sentido, o investigador baseia-se em teoria(s) bem estabelecida(s) (Matos & Pedro, 2008), desenvolvidas com base em certos tipos de fenómenos e/ou relações (Lester, 2005).

Relativamente ao *framework* conceptual, este decorre de um quadro teórico e centra-se geralmente numa ou várias secções teóricas, constituindo uma base de investigação. Inclui diferentes conceitos e ideias, elegendo razões para a adoção de determinados pontos de vista (Eisenhart, 1991; Ngulube *et al.*, 2015). Esta adoção de diferentes ideologias é utilizada como guia para a fundamentação da recolha de dados como modelo de análise de um determinado tipo de investigação – qualitativo ou métodos mistos (Ngulube *et al.*, 2015).

Assim, contrariamente aos *frameworks* teóricos que derivam de teorias estabelecidas e testadas, os *frameworks* conceptuais são desenvolvidos pelo investigador de forma indutiva, reunindo diversas teorias e suas componentes, vários conceitos incorporados na literatura existente, fontes e experiências (Ngulube, 2018).

Analizados a definição e tipos de *framework*, este estudo incide na adoção de uma perspetiva conceptual. À luz deste tipo de *framework*, optou-se por testar aspetos de diferentes tipologias com o propósito de conhecer o que já fora investigado para, posteriormente, com base nesta tomada de conhecimento, proceder-se à seleção de conceitos para análise e à construção do *framework*.

Metodologia

O presente estudo assenta numa abordagem mista exploratória sequencial (Creswell, 2010), cujo processo de recolha e análise de dados é determinado por duas fases distintas:

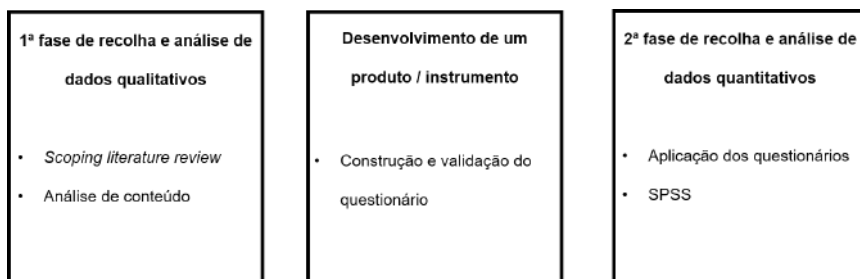


Figura 1 - Plano metodológico misto exploratório sequencial

Recolha e análise de dados qualitativos

A abordagem *scoping literature review* (Arksey & O'Malley, 2005) consistiu na identificação de trabalhos relevantes, bem como no mapeamento de conceitos e características fundamentais para o *design* de MOOC na formação contínua de professores. Debruçando-nos sob esta abordagem, procedeu-se à concretização das seis etapas inerentes a este tipo revisão:

- (i) identificar questão de investigação: Na primeira etapa estabeleceu-se a seguinte questão orientadora: Que dimensões se identificam nos vários tipos de *frameworks* para MOOC existentes?
- (ii) encontrar estudos relevantes: Para a identificação de estudos relevantes, procedeu-se à consulta de bases de dados diversificadas, como revistas científicas, bibliotecas e repositórios.

Para a consulta de literatura relevante, foram utilizadas bases de dados como a ERIC, HEC – National Digital Library, B-on: Ebsco, Springer Link e Google Scholar, sendo estabelecidos os seguintes descritores:

Tabela 1 - Descritores de pesquisa

Descritores	Crítérios
Termos de pesquisa	MOOC AND <i>Framework</i>
Ano de publicação	2008 a 2018
Opções de procura	Revisão por pares Texto integral Acesso aberto
Tipo de publicação	Artigos de revistas académicas Conferências Dissertações/teses Capítulos
Limite de procura	Visualizar as primeiras vinte páginas

- (iii) delinear critérios de elegibilidade: Nesta etapa, procedeu-se à análise da literatura selecionada de acordo com os critérios de elegibilidade estabelecidos:

Tabela 2 - Critérios de elegibilidade

Crítérios	Inclusão	Exclusão
Área científica	Artigos que abrangem a área da Educação e Formação	Artigos na área da Tecnologia e Formação ao longo da vida
Ano de publicação	2012 a 2018	Estudos fora deste período
Público-alvo	Professores Formação e Ensino Superior	Formação de adultos
Relevância	Artigos com dimensões orientadoras para o design de MOOC	Artigos que: - avaliam MOOC - não definem dimensões de MOOC - estabelecem diretrizes específicas para um determinado MOOC - estudam a motivação dos alunos - criam sistemas adaptativos

- (iv) mapear dados dos estudos: No mapeamento de dados dos estudos selecionados, foi desenvolvido um ficheiro, onde foram estabelecidas as características, aspetos e conceitos importantes (ver tabela 2).
- (v) agrupar, resumir e descrever os resultados: Nesta etapa, pretendeu-se retirar ilações dos estudos, de forma a identificar, interpretar e reagrupar literatura relevante para o estudo. Resultante das etapas anteriores, foram identificados 1059 estudos através da análise de títulos, resumos e descritores, sendo excluídos artigos duplicados nas diferentes bases de dados. Após esta primeira análise, foram selecionados e excluídos todos os artigos irrelevantes para o objetivo do nosso estudo e apresentassem resultados insignificantes para o mesmo. De seguida, os títulos e resumos dos restantes artigos foram lidos, sendo selecionados 55 estudos para a sua leitura integral. Do processo de análise exaustivo, 46 artigos foram excluídos por não cumprirem os critérios de inclusão definidos e não corresponderam ao objetivo do estudo, resultando a identificação final de nove estudos a incluir na *scoping review*.

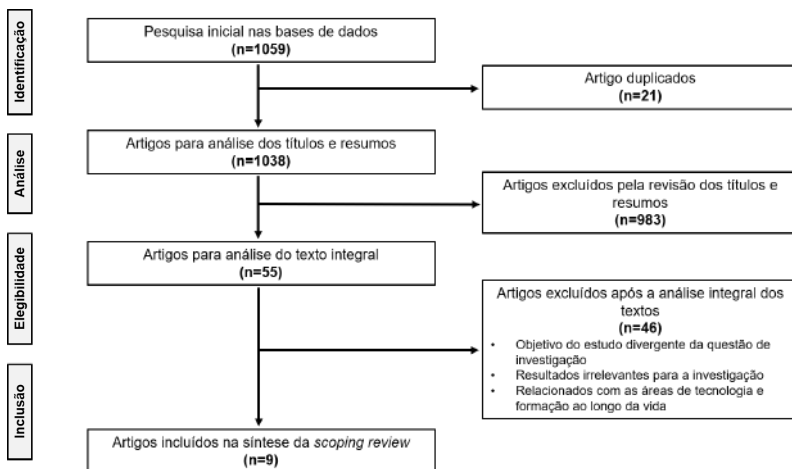


Figura 2 - Fluxograma da *scoping literature review* (adaptado do PRISMA)

A Tabela 2 apresenta informações relevantes extraídas dos nove estudos considerados nesta revisão de literatura, como o ano de publicação, a população, o desenho do estudo e as principais conclusões.

Tabela 3 - Resumo dos estudos da *scoping literature review*

Estudos				
	Ano	População	Desenho do estudo	Principais conclusões
A1	2013	Estudantes	Estudo qualitativo exploratório Recolha e análise de dados de publicações em blogues	10 princípios de design mediante a perspetiva dos estudantes: abordagem de design baseada em competência, aprendizagem do aluno, plano de aprendizagem e orientações claras, aprendizagem colaborativa, redes sociais, <i>peer assistance</i> , critérios de qualidade para criação e gestão do conhecimento, grupos de interesse, avaliação e feedback por pares, e aprendizagem enriquecida pela tecnologia.
A2	2013	Investigadores e <i>instructional designers</i>	Estudo qualitativo Revisão da literatura	Aplicação da taxonomia criada num exemplo prático no curso 'Crash Course in Creativity'.
A3	2014	Professores	Estudo qualitativo Workshop	Falhas na versão anterior do MOOC Canvas, referente aos problemas abordados e na ordem de preenchimento destes. Plataforma não foi considerada um problema. O MOOC Canvas integra dinheiro que os educadores e instituições estão dispostos a investir para criar e executar um MOOC.
A4	2014	Investigadores	Estudo qualitativo Revisão da literatura	Tipologia baseada no HySup pode corresponder a diferentes (a) paradigmas pedagógicos, e (b) importância dada ao papel da comunidade (alunos e professores). Aplicação do <i>framework</i> criado no 'Gamification MOOC'.

A5	2014	Estudantes e professores	Estudo Misto pesquisa-ação Revisão da literatura Inquérito com escala de Likert	74 indicadores, em duas principais dimensões – pedagogia e tecnologia – distribuídos em seis categorias: design instrucional, avaliação, interface do utilizador, conteúdo de vídeo, ferramentas sociais e análise da aprendizagem.
A6	2015	Estudantes	Estudo Misto Questionário com escala de Likert (Grounded theory) Observação Entrevistas semiestruturadas	10 dimensões para analisar a eficácia do e-learning no MOOC do ponto de vista dos aprendentes. As 'interações', os 'aspetos colaborativos', e a 'motivação' foram as três primeiras prioridades, seguida da dimensão 'rede de oportunidades'.
A7	2016	Professores e designers	Estudo qualitativo Revisão da literatura	Aplicação de um exemplo de uso dos (12) critérios para caracterizar um curso de Desenvolvimento Profissional Contínuo para Médicos no Reino Unido.
A8	2016	Partes interessadas na tomada de decisão nos MOOC	Estudo qualitativo Abordagem interpretivista	O <i>framework</i> EMMA 5D MOOC identifica 5 passos no processo de desenho e implementação: Decidir, Desenhar, Desenvolver, Entregar e Documentar. Este pode ser usado em 3 perspetivas distintas: (i) Institucional, (ii) Pedagógica, e (iii) Técnica.
A9	2017	Professores e Designers	Estudo qualitativo Revisão bibliográfica	Nas cinco unidades de aprendizagem apresentam: a. semelhança nas atividades de aprendizagem, na interação e métodos de feedback, e b. vídeos, materiais de leitura e testes. Em duas das cinco havia potenciais métodos capazes de fornecer suporte e feedback a um grande número de alunos. Averiguou-se que os 4 princípios influenciam a qualidade de um MOOC na escala e nos custos.

- (vi) consultar partes interessadas: A consulta aos *stakeholders* permitiu informar a consulta, complementar e validar os resultados preliminares. Considerando o objetivo principal, a opção pelo campo empírico respeitou alguns critérios na definição da população em estudo, a saber: (i) entidades que apoiam o desenvolvimento profissional dos formandos e dos formadores, (ii) entidades que contribuam ativamente para ações de formação contínua de professores, (iii) entidades mais propensas à inclusão de novas modalidades de formação, (iv) entidades que procedam à acreditação e, (v) coordenadores na área do Ensino a Distância (EaD). Assim, foram realizadas entrevistas a nove stakeholders com envolvimento próprio e distinto no processo de formação contínua de professores em Portugal, conhecedores do objeto de estudo e com perfis diferenciados. Assim, a opção recaiu em seis diferentes estruturas e representantes destas: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), Escolas Superiores de Educação (ESE), Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) especificamente do Projeto NAU, e unidades de EaD em contexto do ensino superior. Os dados foram recolhidos e organizados de acordo com as seguintes técnicas qualitativas:
- Recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de conhecer as perspetivas dos entrevistados quanto à eficácia dos MOOC no contexto de formação contínua de professores, bem como fundamentar e validar os resultados preliminares da etapa anterior, procedendo ao cruzamento dos dados do campo teórico e empírico;
 - Tratamento do material empírico através da análise de conteúdo. A quantificação dos dados recolhidos focou a contabilização de quantos entrevistados se referiram a uma determinada (sub)dimensão, num total das nove entrevistas. Para isso, foram definidos e aplicados dois níveis de intensidade: (i) ≥ 5 (consideradas dimensões que cinco ou mais *stakeholders* mencionaram), e (ii) ≥ 3 (consideradas dimensões relevantes por três ou mais entrevistados);
 - Análise cruzada dos dados extraídos do campo teórico e do campo empírico.

Fase intermédia

A partir dos resultados provenientes da primeira fase de recolha e análise de dados, para o presente estudo foi desenvolvido um questionário, elaborado de raiz e organizado de acordo com uma *self-report scale*, com atribuição de cinco opções de resposta em formato *Likert*, variando entre (1) “Discordo totalmente” e (5) “Concordo totalmente”.

Subjacente ao processo de construção do instrumento, procedeu-se à validade e fiabilidade do mesmo. Num primeiro momento, procedeu-se à validação de conteúdo, submetendo o instrumento à análise de cinco especialistas. Deste processo resultaram sugestões relacionadas com a reestruturação da formulação das orientações e com a alteração de itens em (sub)dimensões distintas.

Num segundo momento, realizou-se um estudo piloto (validade empírica) cujo instrumento foi aplicado junto de um grupo-alvo com características semelhantes à amostra da população. Nesta pré-testagem, procedeu-se à análise da consistência interna do instrumento (30 inquiridos), através do Coeficiente *Alpha de Cronbach*, cujos dados revelaram valores indicativos de uma elevada consistência interna (0.93).

Recolha e análise de dados quantitativos

Atualmente em desenvolvimento, a segunda fase de recolha de dados passa pela aplicação do questionário desenvolvido, junto dos formadores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Portugal Continental, de modo a recolher dados sobre a sua perceção acerca de (sub)dimensões relevantes para o *design* de cursos online de acesso aberto, na formação contínua de professores em Portugal.

O questionário *online* foi construído com recurso ao software *LimeSurvey*, alojada nos servidores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e será analisado no programa de tratamento estatístico SPSS.

Resultados

No processo de mapeamento de dados, verificou-se que apenas o artigo A3 (Alario-Hoyos et al., 2014) se direcionava para professores e envolvia os mesmos no processo de construção do *framework*. Não

querendo construir o *framework* de raiz, determinou-se que este estudo serviria de suporte para, por um lado, identificar conceitos similares entre artigos, e por outro, identificar aspetos considerados relevantes, mas ausentes no estudo base.

O artigo base apresenta um *framework* estruturado por onze subcategorias e por duas dimensões: (a) recursos disponíveis e (b) decisões de *design*. A dimensão dos recursos deve ser discutida aquando das decisões de *design*. Nesta fase, a equipa que desenvolve o curso deve considerar os recursos que tem à sua disposição para o desenho do MOOC, incluindo recursos (i) humanos (H), (ii) intelectuais (I), (iii) equipamento (E) e (iv) plataforma (P).

Além disso, os formadores devem ainda refletir e discutir sobre sete questões alusivas às decisões de *design*: (i) descrições gerais do curso (DG), (ii) público-alvo (PA), (iii) abordagens pedagógicas (AP), (iv) objetivos e competências (OC), (v) conteúdos de aprendizagem (CA), (vi) atividades de avaliação (AA) e (vii) tecnologias complementares (TC).

Com base nestas (sub)dimensões, categorizou-se os nove artigos, identificando os conceitos semelhantes entre eles:

	Estudos	Recursos				Design						
		H	I	E	P	DG	PA	AP	OC	CA	AA	TC
Campo teórico	A1		x			x		x		x	x	x
	A2					x	x			x	x	x
	A4				x	x	x	x		x	x	
	A5					x	x		x	x	x	
	A6	x		x	x			x		x	x	
	A7			x		x	x	x		x	x	
	A8	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	A9								x	x	x	

Figura 3 - Distribuição das (sub)dimensões do campo teórico

Os dados do campo teórico demonstraram uma preocupação transversal com as dimensões relacionadas com os CA e com as AA. Seguindo-se a DG, o PA e a AP como as subcategorias mais abordadas. Outros conceitos similares identificados e destacados entre autores são os OC e as TC, bem como a P e os I. Por fim, as dimensões menos abordadas referem-se aos H e aos E.

Na sequência e procurando validar estes resultados, foram recolhidos os seguintes dados junto do campo empírico:

Campo empírico	Entrevistados	Recursos					Design								
		H	I	E	P	*EI	DG	PA	AP	OC	CA	AA	TC	*AC	*MAD
	A	x		x	x		x	x		x	x			x	
	B							x	x	x	x				
	C	x	x		x			x	x	x	x				
	D	x		x			x	x		x	x		x		
	E	x			x		x		x	x	x				
	F	x			x	x		x	x	x	x	x			
	G	x			x		x	x			x	x			x
	H	x			x					x	x				
I						x	x			x	x				

Figura 4 - Distribuição das (sub)dimensões do campo empírico

Relativamente aos recursos, apenas os H e a P evidenciam um maior número de respostas por parte dos entrevistados, apresentando um grau de intensidade ≥ 5 .

Já os dados referentes ao design, demonstram na sua generalidade uma distribuição equilibrada entre as diversas subdimensões, à exceção das TC. Adicionalmente, todas as subdimensões apresentam um grau de intensidade ≥ 5 , salvo a AP e as AA que apresentam um grau de intensidade ≥ 3 .

Ainda foram mencionadas pelos entrevistados subdimensões, que não constam no artigo A3, relativas à estratégia institucional (EI), à acreditação (AC) e à monitorização e avaliação dos dados (MAD).

Discussão e conclusões

A partir da análise dos resultados do campo teórico e empírico, foram consideradas as seguintes (sub)dimensões:

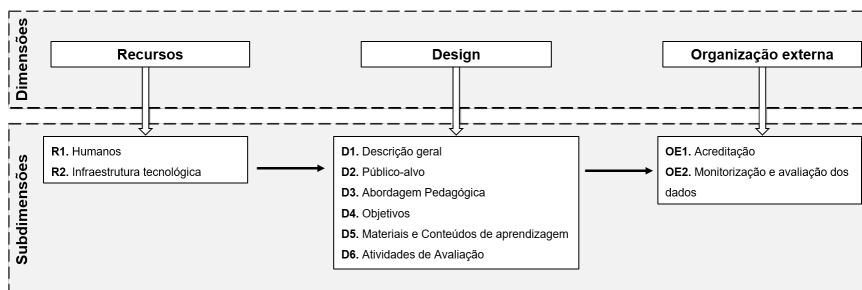


Figura 5 - Proposta de *framework* para o *design* de MOOC na formação contínua de professores

O *framework* conceptual apresentado propõe que, à semelhança da estrutura do artigo A3, seja dividido por um conjunto de

dimensões: (i) recursos, (ii) design, e (iii) organização externa, e respectivas subdimensões.

Apresentando resultados bastante conclusivos junto do campo empírico, os recursos consideram a estrutura, organização e a qualidade da equipa envolvida no *design* do MOOC no domínio científico, pedagógico e técnico (R1). A subdimensão R2 considera orientações que envolvem a infraestrutura tecnológica para o desenvolvimento e a implementação do MOOC. Além disso, deverá garantir o suporte de diversas funcionalidades e ferramentas para a disseminação de conteúdos, a comunicação e interação entre participantes, e utilizar diferentes estratégias de avaliação. Considera igualmente questões relacionadas com a garantia de qualidade da acessibilidade e usabilidade dos participantes à plataforma.

A dimensão de *design* foca seis subdimensões relacionadas com a descrição geral do curso (D1), o público-alvo (D2), a abordagem pedagógica (D3), os objetivos (D4), os materiais e conteúdos de aprendizagem (D5), e as atividades de avaliação (D6).

Apresentando resultados bastante relevantes, quer na literatura quer nas entrevistas, a subdimensão D1 remete para elementos informativos sobre o MOOC para os professores, como o título, os autores, o contexto de formação, a estrutura do curso, a avaliação, o processo de acreditação e/ou certificação, e o processo de inscrição. A D2 ilustra os requisitos necessários por parte dos professores para ingressar no curso, como a formação, a experiência profissional e a literacia digital.

A subdimensão D3 constitui um componente fundamental para a maximização da aprendizagem e promoção de atividades relevantes para o contexto profissional docente. Ademais, utilizar metodologias de aprendizagem diversificadas que visem promover práticas de trabalho individual e colaborativo será um fator imprescindível para a construção do conhecimento.

A subdimensão D4 considera questões relacionadas com a clareza e adequação dos objetivos de aprendizagem, bem como os de cada módulo de formação. Contrariamente ao artigo A3, o nosso *framework* propõe que a subdimensão D4 inclua apenas os objetivos, pois as competências não apresentaram dados suficientemente relevantes em ambos os campos. Ou seja, embora esta subdimensão estivesse agrupada por dois componentes (objetivos e competências), apenas os objetivos foram mencionados e destacados, em particular, pelo campo empírico.

Com base nos resultados teóricos e empíricos, a subdimensão D5 não considera apenas os conteúdos de aprendizagem, procedendo,

portanto, à designação de materiais e conteúdos de aprendizagem. Esta remete para a organização, relevância e atualização destes elementos, bem como para as particularidades dos conteúdos e materiais a integrar no curso. Considera ainda as atividades que fomentam o pensamento e reflexão crítica, e os princípios relacionados com os direitos de autor, licenças *creative commons* e fontes.

Na subdimensão D6 são discutidas as potenciais atividades de avaliação a incluir no curso, permitindo apoiar os formandos no processo de aprendizagem e verificar se os resultados esperados foram alcançados.

Por último, justifica-se a integração da dimensão organização externa pela pertinência e importância das questões abordadas, quer para a profissão docente quer para a equipa desenvolvedora do MOOC. Assim, esta dimensão considera questões relacionadas com critérios de qualidade para o processo de acreditação, e para a monitorização e avaliação do MOOC nos diferentes momentos do processo e análise das aprendizagens. A subdimensão OE1 comporta princípios de preocupação com o reconhecimento formal do MOOC e da sua qualidade, sendo essencial para adquirir credibilidade e reconhecimento junto dos professores e instituições, e poderá ser um fator de motivação para inscrição e adesão por parte dos mesmos. Já a subdimensão OE2 aborda componentes de natureza avaliativa do curso, sendo um elemento fundamental para articular e garantir a qualidade do MOOC ao longo do processo de construção, bem como para apoiar na melhoria de edições futuras.

Em suma, este estudo visa contribuir para o campo de investigação dos MOOC, na medida em que procura identificar dimensões e subdimensões importantes para o design de MOOC, na esfera da formação contínua de professores. Além disso, procura contribuir para a reestruturação da legislação portuguesa, estabelecida no quadro da formação contínua acreditada.

Referências

- Alario-Hoyos, C., Pérez-Sanagustín, M., Cormier, D. &, Delgado-Kloos, C. (2014). Proposal for a conceptual framework for educators to describe and design MOOCs. *Journal of Universal Computer Science*, 20(1), 6-23. <https://doi.org/10.3217/jucs-020-01-0006>.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

- Clark, D. (2013, April 16). MOOCs: Taxonomy of 8 types of MOOC. *Donald Clark Plan B*. <http://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Comissão Europeia (2020). *Using Massive Open Online Courses in Schools - How to set up schoolbased learning communities to improve teacher learning on MOOCs*. School Education Gateway. <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/webinars/TA%20Pilot%20School/Using%20Massive%20Open%20Online%20Courses%20in%20Schools%20-%20Report%20from%20a%20TA%20Pilot.pdf>
- Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The international journal for innovation and quality in learning*, 2(3), 65-77. <http://empower.eadtu.eu/images/fields-of-expertise/OERsMOOCs/INNOQUAL-Issue-3-Publication-Sep-2014-FINAL-w-cover.pdf#page=72>
- Conole, G. (2016). MOOCs as disruptive technologies: Strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *RED: Revista de Educacion a Distancia*, 50(2), 1–8. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/2>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4^a ed.). Sage Publications. http://www.drbrambedkarcollege.ac.in/sites/default/files/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf
- Eisenhart, M. (1991, October 16-19). *Conceptual frameworks for research circa 1991: ideas from a cultural anthropologist; implications for mathematics education researchers* [Paper presentation]. 13th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Blacksburg. <http://math.coe.uga.edu/olive/emat9640/Eisenhart,%20frameworks.pdf>
- Gonçalves, B. M. F. & Gonçalves V. (2015). *MOOC: um aliado para a formação contínua de professores* [Poster presentation]. I Congresso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores, Alcalá. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12131/5/artigo_MOOC_FCP.pdf
- Gordillo, A., López-Pernas, S., & Barra, E. (2019). Effectiveness of MOOCs for teachers in safe ICT use training. *Comunicar*, 27(61), 98–107. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-09>
- Jobe, W., Östlund, C. & Svensson, L. (2014, march 17). *MOOCs for Professional Teacher Development* [Paper presentation]. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Estados Unidos. <https://www.oerknowledgecloud.org/record677>
- Lane, L. M. (2012, august 15). Three Kinds of MOOCs. *Lisa's History & (Online) Teaching Blog*. <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>
- Lester, F. K. (2005). On the theoretical, conceptual, and philosophical foundations for research in mathematics education. *International Journal on Mathematics Education*, 37(6), 457–467. <https://doi.org/10.1007/BF02655854>
- Matos, J. F., & Pedro, N. (2008). De que falamos quando falamos de Framework na Investigação em Educação (Matemática)? In R. Luengo González,

- B. Gómez Alfonso, M. Camacho Machín, & L. J. Blanco Nieto (Eds.), *XII Simpósio de Investigación en Educación Matemática XII* (pp. 667–676). Sociedade Espanhola de Investigação em Educação Matemática. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5301>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Sage Publications.
- Misra, P. K. (2018). MOOCs for Teacher Professional Development: Reflections, and Suggested Actions. *Open Praxis*, 10(1), 67–77. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.780>
- Ngulube, P. (2018). Overcoming the Difficulties Associated with Using Conceptual and Theoretical Frameworks in Heritage Studies. In P. Ngulube (Ed.), *Handbook of research on heritage management and preservation* (pp. 1–23). IGI Global. https://www.academia.edu/38759197/Overcoming_the_Difficulties_Associated_with_Using_Conceptual_and_Theoretical_Frameworks_in_Heritage_Studies_1
- Ngulube, P., Mathipa, E. R., & Gumbo, M. T. (2015). Theoretical and conceptual frameworks in the social and management sciences. In E. R. Mathipa, & M. T. Gumbo (Eds.). *Addressing research challenges: Making headway in developing researchers* (pp. 43–66). Mosala-Masedi Publishers & Booksellers. https://www.academia.edu/14019101/Theoretical_and_Conceptual_Frameworks_in_the_Social_and_Management_Sciences
- Pedro, N., Baeta, P. (2018). Mooc na Formação Contínua de Professores? Explorando possibilidades através da análise de um curso desenvolvido com professores portugueses. *Indagation Didactica*, 10(5), 223-243. <https://doi.org/10.34624/id.v10i5.11135>
- Rhoads, R. A. (2015). *MOOCs, high technology, and higher learning*. Johns Hopkins University Press.
- Yuan, L. & Powell, S. (2013). MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. *Cetis White Paper*. <https://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>

ACONSELHAMENTO NO LUTO: A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA NO CONTEXTO PORTUGUÊS

Cristina Felizardo

Universidade de Aveiro

cristinafelizardo@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-4673-3993>

Paula Santos

Universidade de Aveiro

psantos@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7898-8731>

Resumo

A investigação propõe-se a desenhar um programa curricular de formação especializada em Aconselhamento no Luto, adaptado ao contexto português. Vão ser realizadas tarefas que permitam: a caracterização da realidade formativa de Aconselhamento no Luto no contexto internacional, com evidências de aumentar a competência e eficácia desta intervenção formal em luto; o mapeamento das necessidades formativas dos profissionais portugueses que no exercício da sua atividade profissional intervenham junto de pessoas em luto; e a análise crítica de ambos os contextos para o desenho de um currículo pós graduado de Formação em Aconselhamento no Luto, no contexto português. A metodologia adotada para esta investigação é predominantemente qualitativa, com a aplicação do método *Educational Design Research* (EDR), visto que almejamos a dupla finalidade de: solucionar um problema em contexto real (a necessidade de formação dos profissionais que trabalham com processos de luto); e gerar conhecimento duradouro (o desenho do programa curricular). As técnicas para recolha e análise de dados são a análise, o inquérito e a observação, associadas a vários instrumentos – entrevista, questionário, diário de observador e *focus*

group. Pretendemos contribuir para a construção de um currículo de formação especializada em Aconselhamento no Luto, que baseado nas evidências de capacitação profissional no contexto internacional, possa aumentar a competência dos nossos profissionais e a eficácia do Aconselhamento no Luto em Portugal.

Palavras-chave: Luto; Aconselhamento no Luto; Formação em Aconselhamento no Luto.

Introdução

O luto, em concreto as questões do exercício profissional que dele derivam, é o tema central da investigação aqui apresentada. Este tema, pelas suas características de universalidade (todo o ser humano o experiencia num dado momento da sua vida), de processo de transição normativa (decorre de uma perda significativa que desencadeia mudança), e de desenvolvimento pessoal (através da capacitação individual de estratégias resilientes para ajustamento após a mudança), é um tema de difícil abordagem, quer académica, quer profissional. Talvez por isso, a motivação para a condução desta investigação no âmbito de programa doutoral de educação seja primeiro pessoal e, só depois, profissional.

Após uma década a experienciar perdas significativas e a viver os processos de luto que delas decorriam, a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o tema como estratégia individual de superação, levou à descoberta de uma atividade profissional até aí desconhecida: o Aconselhamento no Luto. No entanto, foi após a colaboração na organização no 11th *International Conference on Grief and Bereavement*, que se realizou em Portugal a julho de 2017, que ficou claro o fosso que separava a prática portuguesa, ainda incipiente, da intervenção formal realizada em países com maior experiência académica e profissional no tema do luto.

Esperamos, com este trabalho de investigação, aumentar a competência dos profissionais que lidam com pessoas em processos de luto e a eficácia do Aconselhamento em Portugal.

Contextualização teórica

O Aconselhamento no Luto (AL) é o tipo de intervenção formal que se realiza em contexto terapêutico para apoio a pessoas que estejam

a vivenciar um processo de perda de grande significado pessoal e disruptivo das suas vidas. O profissional que o exerce deve receber formação especializada para aumentar a sua competência e assegurar a eficácia desta intervenção formal. Mas o que é o luto?

O Luto. O luto é um fenómeno inerente à vida. Wood (2016) refere que a perda é universal e como tal, todo o ser humano irá experienciar luto num determinado momento da sua vida (Wood, 2016, p. 54). Na literatura, o luto é definido como um processo natural que decorre no tempo após uma perda significativa (Azevedo & Siqueira, 2020; Pereira & Pires, 2018; Rebelo, 2005), normativo de uma mudança de vida (Neimeyer, R. A. et al., 2008; Santis & Finlay, 2018), tendo em vista a transformação a nível físico, psicológico, comportamental, espiritual e sociocultural, para adaptação harmoniosa à nova realidade (Santos & Barbosa, 2018; Worden, 2009). Para que possa ser considerado luto tem de ter dois componentes: a perda e a resposta (Hannon & Hunt, 2015; Pereira & Pires, 2018; Santos & Barbosa, 2018). No que respeita à perda esta é: significativa pois trata-se da perda do objeto com o qual se havia mantido um vínculo afetivo (Santos & Barbosa, 2018, p. 3); irreversível, desencadeando o conjunto de reações e comportamentos vividos pela pessoa, para libertação do vínculo perdido (Pereira & Pires, 2018; Rebelo, 2005); real, no caso da morte de um ente querido, ou simbólica, quando se trata da perda de uma expectativa (Ferow, 2019; Hannon & Hunt, 2015; Pereira & Pires, 2018; Santos & Barbosa, 2018), podendo ser agrupada em cinco categorias - afastamento de pessoas amadas (divórcio ou perda de amizades), perda de fantasia de afeto (perda gestacional, filho deficiente), dano ao amor próprio (amputação de membros, paraplegias), desvalorização social (desemprego, perda de imagem pública); e a perda socialmente não reconhecida, referida na literatura como "*disenfranchised grief*" (morte de animais de estimação, perda de objetos, perda de parceiros em relações homossexuais ou extraconjugais) (Humphrey, 1993; Lancman et al., 2017). A resposta é o conjunto de sintomas e reações físicas, cognitivas, emocionais e comportamentais que resultam das experiências individuais e interpessoais vividas pelo enlutado; e influenciada pelo contexto social, cultural, histórico em que se insere (Hannon & Hunt, 2015; Santos & Barbosa, 2018). Tendo em conta os sintomas e o tempo que decorre após a perda, podemos classificar o luto como: sadio, que é normativo, sendo a reação natural da pessoa após uma mudança significativa na sua vida, que decorre no tempo necessário e razoável, tendo em vista a transição harmoniosa para a nova realidade (Lancman et al.,

2017; Worden, 2009); e complicado, referido como Distúrbio de Luto Prolongado (DLP), que é prolongado no tempo, caracterizado por elevados níveis de sofrimento e de anseio pelo objeto de vinculação perdido (Neimeyer, R. A. et al., 2008; Palmer, 2017).

Aconselhamento no Luto (AL). O AL é a intervenção formal realizada por profissionais especializados, a pessoas em processos de luto sadio. É um método terapêutico, de intervenção de curta duração, orientado para a ação, visando a prevenção; através do qual o profissional presta apoio empático, atento, disponível e livre de censura, num espaço seguro e fiável, para autonomizar a pessoa na superação da sua perda (Azevedo & Siqueira, 2020; Humphrey, 1993; Lancman et al., 2017). Tem como objetivo apoiar a pessoa na adaptação à perda significativa e facilitar o seu ajustamento harmonioso à realidade em mudança; promovendo o bem-estar psicológico, autonomia pessoal e autoconhecimento de estratégias resilientes; acelerando o processo que, embora natural, estava a ser prolongado no tempo (Aman et al., 2017; Azevedo & Siqueira, 2020; Hoyt & Larson, 2010; Medeiros et al., 2019; Worden, 2009). É, por isso, particularmente eficaz na prevenção do DLP, uma vez que ao auxiliar a pessoa na sua experiência de luto, encurta o tempo necessário para o ajustamento harmonioso (Hoyt & Larson, 2010; Schut, 2010). Esta intervenção é enquadrada por um conjunto de pressupostos teóricos que estão compilados em teorias do luto: teoria psicanalítica de Freud (1919), sistematização de sintomas de Lindemann (1944), teoria da vinculação de Bowlby (1969), teoria das fases de Kubler-Ross (1975), que foi complementada por Parkes (1987), modelo de tarefas de Worden (1991), teoria do vínculo contínuo de Klass et al. (1996), modelo de processo dual de Stroebe e Schut (1999), teoria de reconstrução de significado de Neimeyer (2005) (Neimeyer, 2011; Palmer, 2017; Santis & Finlay, 2018; Santos & Barbosa, 2018; Wood, 2016a). O AL é realizado por profissionais com licenciaturas em: saúde, psicologia, serviço social e educação; ou por voluntários sem formação específica, desde que sob a orientação e supervisão de um desses profissionais (Ferrow, 2019; Neimeyer, 2010; Palmer, 2017; Worden, 2009). Muitos destes profissionais, no exercício das suas profissões, têm de lidar no imediato com pessoas em luto, o que torna urgente a formação especializada (Lewis & Fox, 2019). Wood (2016) sistematiza seis qualidades que um profissional de AL deve ter, nomeadamente: ser focado, orientado para o objetivo, ser autoconfiante, ter precisão empática, ter respeito pela dor do cliente

e saber intervir oportunamente (Wood, 2016, p. 43). Para além disso, é importante que este profissional se abstraia do seu quadro de valores, crenças e preconceitos na construção da relação terapêutica, para atender às necessidades individuais de cada pessoa em luto (Jordan & Neimeyer, 2003; Medeiros et al., 2019).

Formação em AL (FAL). A formação especializada em AL (FAL) veio aumentar o nível de competência dos profissionais e melhorar a eficácia das suas intervenções terapêuticas. Foi Charkow (2002) que elaborou o perfil de competências do profissional de AL onde distingue três domínios: o do conhecimento teórico, técnico e prático; o sistema de valores e crenças pessoais; e as características de personalidade (Imhoff, 2015, p. 49). Com a FAL, o profissional adquire conhecimento especializado em luto e aprofunda o seu autoconhecimento, tornando-o mais competente no AL e, consequentemente, mais eficaz no apoio terapêutico à pessoa em luto, prevenindo a evolução para DLP (Imhoff, 2015; Neimeyer, 2010; Ober et al., 2012; Sertgoz, 2012; Wood, 2016a). Em resultado, o profissional aumenta a autoconfiança e diminui a ansiedade, particularmente, em situações de apoio ao luto que surjam no imediato (Hannon & Hunt, 2015; Lewis & Fox, 2019; Palmer, 2017). Em termos de estrutura, a FAL deve ser pós-graduada e, idealmente, organizada em curso isolado. No entanto, algumas universidades acabam por integrar a formação como componente curricular de mestrado nas áreas profissionais supracitadas (Hannon & Hunt, 2015; Imhoff, 2015). Quanto aos aspetos de conteúdo, a FAL é organizada em: conhecimento teórico-prático, nomeadamente, as teorias do luto, avaliação e diagnóstico dos tipos de luto, aspetos sócio culturais, intervenção em crise e trauma, intervenção centrada na pessoa e na família, comunicação efetiva, modelos terapêuticos de intervenção, técnicas e tratamentos de intervenção (*miracle question*, *scaling question*, arte terapia, *life imprint*, livro de memórias, etc.) (Aman et al., 2017; Gunzburg, 1994; Hannon & Hunt, 2015; Jeon, 2018; Lewis & Fox, 2019; Neimeyer et al., 2008; Ober et al., 2012; Palmer, 2017; Wood, 2016a); e autoconhecimento, designadamente, a reflexão e compreensão de experiências pessoais de luto, a desconstrução de crenças e valores pessoais sobre luto e morte e as técnicas de *self-care* para prevenir o *burn out* do profissional (Ferow, 2019; Jeon, 2018; Ober et al., 2012; Wood, 2016). Os conteúdos de autoconhecimento assumem particular relevância no currículo da FAL, pois o profissional de AL é o seu próprio instrumento de trabalho, tendo, por

isso, a responsabilidade profissional de zelar pelo seu bem-estar, isto é, a estabilidade física, mental e emocional; a autoconsciência das próprias limitações e incapacidades; o reconhecer quando se está ansioso; e tomar as ações necessárias para recuperar a paz interior.

Problema de investigação e Questões Metodológicas

O objeto deste estudo refere-se à importância da FAL para colmatar necessidades formativas sentidas pelos profissionais portugueses das áreas de saúde, psicologia, educação e social, que no decorrer do exercício das suas atividades profissionais sejam chamados a prestar apoio a pessoas em processo de luto.

A revisão de literatura feita até ao momento, esplanada no estado de arte, elucidou-nos sobre a importância da formação especializada em AL: o processo terapêutico quando realizado por profissionais sem a capacitação teórico-prática e pessoal em AL, pode desenvolver um quadro de DLP na pessoa em luto, ou um quadro de *burn out* no profissional. Por isso, a FAL tem por objetivo melhorar a competência do profissional que a exerce e, por conseguinte, aumentar a eficácia da intervenção terapêutica realizada.

Percebendo o luto como um fenómeno universal, urge-nos indagar sobre a confiança que estes profissionais sentem quando intervêm junto de pessoas em luto. Sabendo que a FAL realizada em contexto internacional aumentou os níveis de confiança dos profissionais de AL, aumentando a sua competência e melhorando a eficácia da intervenção, é o foco desta investigação encontrar o modo de adequar esta boa prática formativa ao contexto português.

Definimos a seguinte questão de investigação: qual a realidade formativa em AL no contexto internacional e como é que este conhecimento pode colmatar necessidades formativas sentidas pelos profissionais portugueses que lidam com pessoas em processos de luto? Para responder à mesma, definimos os seguintes objetivos:

Recortar o quadro referencial teórico;

- Caracterizar os programas de formação especializada em AL, a nível internacional;
- Identificar as necessidades de formação em AL, no contexto português;
- Contribuir para a co-construção de um currículo de formação especializada em AL no contexto português.

Esta investigação, atendendo à problemática enunciada na questão de investigação e respetivos objetivos, insere-se no paradigma interpretativo. Este assenta em três conceitos principais: *compreensão*, *significado* e *ação*; e procura responder a questões sociais e educativas, sempre com a preocupação de compreender e interpretar o significado da ação humana, no seu contexto social (Aires, 2015; Coutinho, 2013; Patacho, 2013). Este estudo procura: *compreender* a realidade formativa de AL no contexto internacional; entender o *significado* desta formação para a intervenção formal; compreender as necessidades de FAL no contexto nacional e elaborar uma proposta de melhoria /ação.

O método a aplicar neste estudo é o *Educational Design Research* (EDR). É um método de aplicação prática orientado para a solução. Tem dois objetivos principais: desenvolver conhecimento e desenvolver soluções. Tem vindo a adquirir expressão nas investigações sobre educação, pois produz conhecimento através do processo sucessivo de desenvolvimento de soluções práticas, em contexto real, envolvendo ativamente os sujeitos (Akker, 2010; McKenney & Reeves, 2018; Plomp, 2013; Reeves & McKenney, 2012).

O EDR está organizado em três fases sucessivas: análise (para construção do quadro referencial teórico e conceptual que enquadra o problema de investigação), desenho (ou fase de protótipo, onde uma equipa multidisciplinar composta por investigadores, especialistas e profissionais, se reúne para, de forma criativa, propor soluções e desenhar um projeto) e avaliação (que corresponde à aplicação em contexto real do projeto, para verificar a eficácia de resposta e refinar o quadro teórico). Este método pode levar anos a ser concluído, pelo que não é incomum que alguns investigadores, na conclusão dos seus trabalhos, apresentem resultados de uma ou duas fases do processo (Plomp, 2013; Reeves & McKenney, 2012). Nesta investigação, iremos aplicar as fases de análise e desenho do EDR, na medida em que nos propomos *analisar* a FAL praticada em contexto internacional e as necessidades formativas sentidas pelos profissionais portugueses, compilando um quadro referencial teórico e um mapa das necessidades; e *desenhar* um currículo de formação especializada, adaptado da FAL internacional, para responder às necessidades dos profissionais portugueses, numa ótica de co-construção.

Tendo em conta o paradigma e o método que enquadram e orientam esta investigação, iremos utilizar uma metodologia predominantemente qualitativa, com recurso às técnicas de análise, inquérito, observação e

focus group, recorrendo a instrumentos de recolha e análise de dados qualitativos (análise documental, entrevista, diário de observador, lista de verificação e análise de conteúdo com recurso ao software WebQDA); e quantitativos (questionário e análise estatística com recurso ao software IBM SPSS Statistics), para caracterização demográfica e/ou outros aspetos mais relevantes dos dados obtidos (Bryman, 2016; Coutinho, 2013).

Tabela 1 - Plano Metodológico

Técnicas de Recolha Dados	Instrumentos Recolha/Análise dados
- Análise Documental - Inquérito - Observação - Focus Group	- Análise de Conteúdo - Entrevista - Questionário - Diário de Observador - Lista de Verificação - Análise de Conteúdo (WebQDA) - Análise estatística (IBM SPSS Statistics)
<i>Educational Design Research (EDR)</i>	

Plano de trabalho

A investigação proposta neste projeto está planeada para quatro anos, organizada em quatro fases. Na Fase 1 (F1) propomos-mos a construir o quadro referencial teórico, que tem como objetivo conhecer a oferta de FAL em contexto internacional, identificando as fontes de informação científica validadas neste domínio. Nesta fase, será feita uma revisão sistemática de literatura para *recorte* de conceitos. O resultado será a compilação dos pressupostos teóricos que suportam a FAL no contexto internacional, e a respetiva *milestone*, a submissão de um artigo científico de revisão de literatura, bem como a comunicação destes dados, num evento científico.

Na Fase 2 (F2) pretendemos caracterizar a FAL no contexto internacional, mapeando as componentes estruturais e de conteúdo dos programas curriculares de formação especializada em AL. A recolha de dados será feita com recurso a análise documental e a inquérito por entrevista a especialistas identificados na fase anterior. No final da segunda fase, apresentaremos a caracterização detalhada da FAL em contexto internacional, através da submissão de um artigo científico de revisão de literatura e da apresentação destes dados num evento científico.

Na Fase 3 (F3) identificaremos as necessidades formativas em AL, sentidas na realidade nacional, através: do mapeamento da FAL disponível no contexto português; e da identificação das necessidades sentidas pelos profissionais portugueses que, no quotidiano da sua atividade profissional, são chamados a apoiar pessoas em processo de luto sadio. A recolha de dados será feita através de análise documental e da observação participante e estruturada (suportada por equipamento audiovisual) de um Seminário alusivo ao tema de FAL, reunindo especialistas identificados em F1 e profissionais portugueses das áreas de educação, psicologia, saúde e social. O produto a apresentar é a caracterização detalhada da FAL em contexto nacional (sobre a realidade formativa e as necessidades dos profissionais portugueses) e as *milestones* - visando a disseminação de resultados -, a submissão de um artigo científico de revisão de literatura, e a apresentação de comunicação oral ou poster em evento científico.

A Fase 4 (F4): tem como objetivo a co-construção de um programa curricular de FAL, adaptado à realidade portuguesa. Para isso, concretizaremos: a análise crítica da oferta formativa internacional em AL e das necessidades formativas em AL em Portugal; uma dinâmica de *focus group* com os participantes do Seminário concretizado na F3, convidados a formar equipas interdisciplinares e a participar na elaboração de soluções ao problema levantado, co-construindo o programa curricular de FAL que responda às suas necessidades, e que se constituirá como produto final da F4.

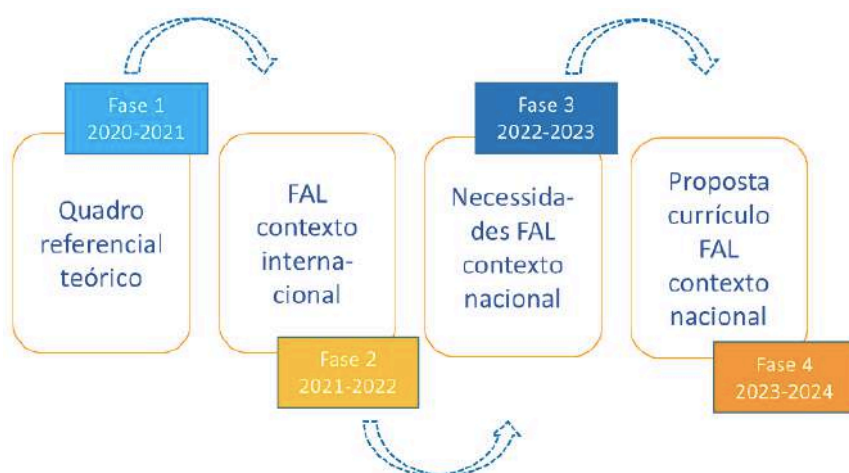


Figura 1 – Fases do projeto de investigação

Plano de contingência

Na impossibilidade da recolha de dados através de observação no contexto do Seminário e do *focus group*, por eventuais motivos alheios a esta investigação, definimos como plano de contingência, a realização de: inquéritos por questionário aos profissionais portugueses, das áreas disciplinares identificadas na revisão de literatura, que no decorrer do exercício da sua atividade profissional, prestam apoio a pessoas em processos de luto; e de inquéritos por entrevista a profissionais portugueses que se salientem dos inquiridos, enquanto pessoas chave no apoio ao luto, no exercício das suas atividades profissionais.

Questões éticas

O plano de trabalhos apresentado no âmbito desta candidatura ao concurso de atribuição de bolsa de investigação para doutoramento, prevê o envolvimento de participantes humanos voluntários, todos eles indivíduos maiores de idade, capazes de dar o seu consentimento informado, para a realização da recolha dos dados necessários à investigação que se enquadra no domínio científico das ciências sociais. Para a recolha e tratamento de dados pessoais, será feito um pedido de parecer prévio ao Encarregado da Proteção de Dados da Universidade de Aveiro (UA). Este será anexado ao Pedido de Parecer do Conselho de Ética e Deontologia (CED) da UA. Posteriormente será solicitado o pedido de parecer à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd). Finalmente, será solicitado a cada participante o consentimento inequívoco para recolha e tratamento dos dados pessoais, depois de devidamente informado sobre a identidade do responsável pelo tratamento dos dados recolhidos e quais as finalidades do tratamento (tal como disposto no n.º1, do Art.10º, da Lei nº 67/98 de 26 de outubro). No caso de a recolha de dados ser feita a um indivíduo na qualidade de membro de uma organização/instituição, iremos solicitar autorização para a recolha de dados segundo os procedimentos previstos pela própria organização.

Conclusões

A investigação aqui apresentada situa-se na fase inicial do projeto, pelo que não poderemos tecer conclusões sem antes recolher e tratar

dados, e confrontar os resultados obtidos com a literatura revista sobre a temática. No entanto, pelo que pudemos apurar no estado da arte, que caracteriza o luto como um fenómeno universal e inerente à vida, percebemos: a importância do diálogo sobre o tema que afeta todo o ser humano a um dado momento da sua vida; e a responsabilidade em conduzir uma investigação que permita capacitar profissionais com formação especializada para prestar apoio terapêutico a pessoas em processo de luto sadio.

Esperamos, no final da investigação, poder contribuir para o desenho de um programa curricular de formação especializada em AL, numa ótica de co-construção, que, baseado nas evidências mapeadas em contexto internacional, possa aumentar a competência dos nossos profissionais e, consequentemente, a eficácia do AL em contexto português.

Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1a edição). Universidade Aberta.
- Akker, J. van den. (2010). Curriculum Design Research. In *An Introduction to Educational Design Research*. SLO • Netherlands institute for curriculum development. www.slo.nl/organisatie/international/publications
- Aman, R. C., Abdullah, S. M. S., & Ahmad, N. S. (2017). Loss and Grief Counselling for Flood Victims. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 133, 1–3.
- Azevedo, D. F., & Siqueira, A. C. (2020). Terapia do luto: Intervenções clínicas na elaboração do processo de luto. *Revista FAROL*, v. 9(n. 9), 342–355.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas* (Almedina (ed.)).
- Ferow, A. (2019). Childhood Grief and Loss. *European Journal of Educational Sciences*, spec ed(Oct), 1-13.
- Gunzburg, J. C. (1994). 'What works?' Therapeutic experience with grieving clients. *Journal of Family Therapy*, 16, 159–171.
- Hannon, M., & Hunt, B. (2015). Training Students to Provide Grief Counseling. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 7(1).
- Hoyt, W. T., & Larson, D. G. (2010). What have we learned from research on grief counselling? *Bereavement Care*, 29(1), 10–13.
- Humphrey, K. M. (1993). Grief counseling training in counselor preparation programs in the United States: A preliminary report. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 16, 333–340.

- Imhoff, B. A. (2015). *An Exploratory Study of Grief Counseling Training and Competencies in Counseling Students at CACREP-accredited Institutions*. Ohio University.
- Jeon, H.-C. (2018). A Study on Curriculum to Improve Grief Counselor's Competency. *The Journal of the Korea Contents Association*, 18(2), 602–615.
- Jordan, J. R., & Neimeyer, R. A. (2003). Does grief counseling work? *Death Studies*, 27(9), 765–786.
- Lancman, S., Batista, M. P. P., & Rebelo, J. E. (2017). Perspectivas sobre as estruturas não governamentais e a ação comunitária no apoio ao luto sadio em Portugal e o “Modelo Vivencial do Luto Sadio.” *Rev Ter Ocup Univ São Paulo.*, 28(1), 1-8.
- Lewis, G., & Fox, S. (2019). Between theory and therapy: Grief and loss skills-based training for hospital social workers. *Advances in Social Work & Welfare Education*, 21(1), 110–114.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Medeiros, K. dos S., Costa, E. S. da, & Oliveira, M. R. de. (2019). *Morte: o processo do luto*. Psicologia.Pt.
- Neimeyer, R. (2010). Grief counselling and therapy The case for hope. *Bereavement Care*, 29(1), 13–16.
- Neimeyer, R. A., Laurie, A., Mehta, T., Hardison, H., & Currier, J. M. (2008). *Lessons of Loss: Meaning-Making in Bereaved College Students*.
- Neimeyer, Robert A. (2011). Reconstructing the self in the wake of loss. *HERMANS&GIESER*, 21, 374–389.
- Neimeyer, Robert A., Laurie, A., Mehta, T., Hardison, H., & Currier, J. M. (2008). Lessons of loss: Meaning-making in bereaved college students. *New Directions for Student Services*, 2008(121), 27–39. <https://doi.org/10.1002/ss.264>
- Ober, A. M., Granello, D. H., & Wheaton, J. E. (2012). Grief Counseling: An Investigation of Counselors' Training, Experience, and Competencies. *Journal of Counseling & Development*, 90, 150–159.
- Palmer, H. (2017). Bereavement and grief counselling. *Psychiatric and Mental Health Nursing–The Craft of Caring*, 679–688.
- Patacho, P. M. (2013). Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. *Mulemba - Revista Angolana de Ciências Sociais*, III(6), 13–28.
- Pereira, S. M., & Pires, E. F. (2018). As experiências de perdas e luto na contemporaneidade: um estudo bibliográfico. *Revista Educação*, vol. 13(no 1), 200–217.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In *Educational Design Research Part A: An introduction*. SLO • Netherlands institute for curriculum development. <http://international.slo.nl/publications/edr/>
- Rebelo, J. E. (2005). Importância da entreaajuda no apoio a pais em luto. *Análise Psicológica*, 4(XXIII), 373–380.

- Reeves, T. C., & McKenney, S. (2012). Educational design research. *Educause*.
<http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-educational-design-research>
- Santis, M. De, & Finlay, L. (2018). Therapeutic work in the midst of grief: A literature review. *European Journal Qualitative Research in Psychotherapy*, 8, 34–42.
- Santos, L. T. de S. P. G., & Barbosa, A. (2018). *A vivência do luto pelos médicos de família*. Faculdade de medicina de lisboa.
- Schut, H. (2010). Grief counselling efficacy Have we learned enough? *Bereavement Care*, 29(1), 8–9.
- Sertgoz, S. (2012). *The Effect Of Grief And Loss Training For Student Counselors On Grief Counseling Comfort Level In Two Educational Settings*. University Wayne State.
- Wood, J. E. (2016). *Master's Students' Self-Assessment of Competency in Grief Education and Training in CACREPAccredited Counseling Programs*. Walden University.
- Worden, J. W. (2009). *Grief Counselling and Grief Therapy* (4th ed.). Routledge.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE PORTUGUÊS E JUSTIÇA SOCIAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO PARAENSE

Helane Fernandes

Universidade Federal do Pará
fghelane@gmail.com

Ana Isabel Andrade

Universidade de Aveiro
aiandrade@ua.pt

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo desenvolvido no contexto da Amazônia paraense, região Norte do Brasil, com o objetivo de identificar aprendizagens sobre justiça social nos projetos de formação de professores/as de língua portuguesa e a percepção que os sujeitos envolvidos diretamente na formação, professores e alunos, participantes desta investigação, têm sobre a formação. O trabalho está apoiado nos Estudos Críticos do Discurso (Fairclough, 2016) e na Etnometodologia aplicada à área da Educação (Coulon, 2017). De paradigma interpretativo e natureza qualitativa, adotamos o estudo de caso, coletando dois tipos de corpora, o de arquivo e o empírico, a partir de entrevista individual, notas de campo e inquérito por questionários. O corpus de arquivo é formado por dois projetos pedagógicos de dois cursos de Letras, ainda vigentes na formação oferecida por uma universidade pública no interior da Amazônia paraense, e o corpus empírico é formado por quatro entrevistas com professores formadores e oito questionários com alunos e ex-alunos, integrantes do mesmo curso e universidade. A região Norte do Brasil está entre as regiões com a maior taxa de vulnerabilidade social e caracterizada por extrema pobreza. A universidade é a principal instituição pública de ensino superior e o curso de Letras

foi um dos primeiros cursos a formar professores/as de língua, na região. Conforme Giroux & McLaren (2011), é necessário interrogar o discurso pedagógico das instituições de formação. Os resultados indicam que os projetos de formação não criam oportunidades de aprendizagens sobre justiça social, as aprendizagens estão muito mais voltadas para o conhecimento puramente linguístico e a partir da epistemologia estruturalista, clássica e formal de língua. Essas aprendizagens se confirmam nas representações que os sujeitos participantes do estudo têm sobre a formação. Os resultados nos levam a concluir que aprendizagens sobre justiça social não configuram como uma preocupação na formação de professores de língua no interior da Amazônia paraense, apesar do contexto social em que ocorre ser marcado por insistentes injustiças.

Palavras-chave: Língua; Justiça social; Formação de professores.

Introdução

O presente trabalho traz os resultados de um estudo realizado no âmbito de uma investigação mais alargada, visando contribuir para a formação de professores/as de língua com objetivos de justiça social. O estudo tem como objeto de análise projetos pedagógicos de cursos (PPC) de formação de professores/as de português ainda vigentes em uma instituição pública de ensino superior, no interior da Amazônia paraense, Brasil. Estudos sobre documentos curriculares e formação de professores para a justiça social defendem ser preciso desenvolver mais estudos sobre a promoção da justiça social na formação para compreendermos como integrar essa componente nos programas de formação (McDonald, 2008).

Perseguindo esta compreensão, este estudo procura identificar conhecimentos pertinentes na formação em Letras relacionados a aprendizagens sobre justiça social. A questão de investigação é: *o currículo de formação de professores de língua portuguesa no interior da Amazônia proporciona aprendizagens sobre justiça social?* Ouvimos ainda as vozes de sujeitos envolvidos diretamente na formação, professores formadores e alunos e ex-alunos do curso, procurando responder à questão: *qual a percepção que os sujeitos têm sobre a formação?* A partir do que dizem os sujeitos, buscamos identificar quais as representações que eles têm da sua formação e se essas representações estão relacionadas a uma formação voltada para a compreensão do papel social da língua e do docente de língua na promoção das transformações sociais que necessitamos.

Além de atender à necessidade de escassez de estudos sobre justiça social na formação de professores/as de português, nossa investigação se justifica por nos ajudar a refletir de forma mais específica sobre uma formação que ocorre em um contexto tão adverso, o do interior da Amazônia paraense, Brasil, uma das regiões com as maiores taxas de vulnerabilidade social e Insegurança Alimentar Grave, entre outras condições relacionadas à extrema pobreza.

De paradigma interpretativo e de natureza qualitativa, realizamos um estudo que combina as contribuições dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) e a Etnometodologia aplicada à Educação. Nossas estratégias de coleta de dados foram o levantamento de documentos, notas de campo, entrevistas individuais e inquérito por questionário.

A seguir, apresentamos o desenvolvimento do estudo, descrito em três seções. Na primeira seção, apresentamos algumas das referências que subsidiam a investigação. Na segunda seção, detalhamos a metodologia utilizada. E, por fim, na terceira seção, apresentamos os resultados da análise e discussões.

Contextualização teórica

Para a realização deste trabalho, nos apoiamos em estudos sobre formação de professores de línguas para a justiça social (FPLJS), com base no trabalho de Margareth Hawkins (2011); em estudos que colocam o currículo no centro das relações sociais de poder (Giroux & Simon, 2011; Moreira & Tadeu, 2011; Silva, 1999); e em teóricos que estabeleceram, em seus trabalhos, a relação entre língua, poder e transformação social (Michel Foucault, Teun van Dijk e Norman Fairclough).

Hawkins (2011) reúne estudos para refletir sobre o que é e como pode ser a FPLSJ. Ela defende que, para promover mudanças, é preciso uma abordagem integrada e interdisciplinar, lembrando que há duas escolas de pensamento sobre a formação de professores/as de línguas, uma que se concentra no conhecimento linguístico, formas, características, estruturas e eficiência nos quatro domínios, ler, escrever, ouvir e falar; e uma outra, que se concentra em aspectos linguísticos, políticos, sociais e culturais. Há uma tendência para a predominância da perspectiva linguística, sendo a esfera social e política pouco visível.

Tomamos os documentos curriculares como um gênero discursivo sobre os quais é possível debruçar um olhar interpretativo. Para

os estudiosos do currículo, cada “modelo” de sociedade estabelece uma relação de conhecimentos explícitos no currículo, e este está atravessado por relações de poder que não se manifestam de forma cristalina e identificável, por isso sua análise é importante (Moreira & Tadeu, 2011; Silva, 1999).

Neste estudo, partimos de uma perspectiva dialógica e polifônica de língua, princípio constitutivo da linguagem, em oposição ao pensamento monológico e neutro (Brait, 2005b). Bezerra (2005) lembra que, fundamentado no marxismo, para o Círculo de Bakhtin, se “o capitalismo reduz os indivíduos a condição de objetos, por outro lado também provoca a maior estratificação social e o maior número de conflitos da história da sociedade humana, gerando vozes e consciências que resistem a tal redução” (Bezerra, 2005, p. 193).

A partir de releituras marxistas, outras compreensões sobre língua são difundidas, considerando sua determinação por leis de instâncias sociais e econômicas e sua relação com a manutenção, reprodução ou transformação das relações sociais, econômicas. Para Foucault (1970, 1979), encarando o poder, não como uma posse de alguns, mas como um efeito do discurso, a linguagem ganha espaço na teoria crítica e na psicologia social por seu caráter construtivo da realidade. Nesta visão, o discurso contribui para a produção, transformação e reprodução dos objetos, sujeitos, vida social, permitindo compreender que o discurso tem responsabilidade na sociedade.

Na mesma linha de compreensão, sob uma perspectiva dialética de que o discurso é moldado pela estrutura social, mas também é constitutivo desta, Norman Fairclough toma a dimensão crítica do olhar sobre a linguagem e passa a considerá-la como prática social.

A partir desta visão, delineamos as estratégias metodológicas de nosso estudo.

Metodologia

De paradigma interpretativo e natureza qualitativa, o plano investigativo seguiu a combinação entre as contribuições dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) e a Etnometodologia aplicadas à área da educação (Coulon, 2017). O campo dos ECD, considerado como teoria e método (Van Dijk, 2004), se compromete com objetivos de transformação social. Para Fairclough (2003), a etnografia integrada com a análise textual ajuda a compreender os discursos e demais elementos das práticas sociais.

Adotamos o estudo de caso (Yin, 2005) e a investigação participante como formas de investigação. Utilizamos as técnicas diretas, observação participante, produção de caderno de notas, entrevistas semiestruturadas e questionários; e técnicas indiretas, recolha de documentos oficiais, registros, documentos internos etc. (Amado, 2014; Colás, 1992b). Os dados obtidos foram armazenados, catalogados e transcritos, preservando o anonimato dos documentos, autores e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Utilizámos dois tipos de corpus, o corpus de arquivo e o corpus empírico. No setor educacional, encontramos os gêneros do discurso e de poder, como leis, normas, regulamentos, instruções que exercem controle direto e possuem funções pragmáticas diretas e os falantes têm um papel institucional que lhes é conferido pelo poder institucional. Os textos institucionais são formas de “cristalização” do poder (Van Dijk, 2017).

O corpus de arquivo ficou formado por dois documentos de atividades curriculares. Importa ressaltar que os dois projetos pedagógicos analisados ainda estão vigentes, ou seja, é com base nesses documentos que tem se formam professores/as de língua na região amazônica paraense. Um projeto foi aprovado em 2004, do primeiro e mais antigo curso de Letras no Pará; e outro projeto pedagógico, aprovado em 2007, é do segundo curso mais antigo.

A constituição do corpus empírico se deu com a investigação participante, observação direta e naturalista praticada no contexto de investigação. Realizámos quatro entrevistas de forma individual e presencial, gravadas em áudio com quatro dos cinco professores/as que foram diretores da faculdade onde realizámos a investigação. Os dados apresentados neste estudo são um recorte de um corpus mais alargado, constituído sob supervisão de orientação de doutorado e está disponível para consulta de forma eletrônica. Para este trabalho, utilizámos as respostas dadas pelos professores formadores à pergunta sobre a formação oferecida hoje pelo curso em questão, as perguntas e respostas foram colocadas de forma espontânea; o guião de perguntas serviu como parâmetro. Para este estudo, também analisamos as respostas dadas por alunos e ex-alunos do curso e atuantes na educação básica, na região amazônica, à duas perguntas abertas feitas através de questionário sobre a formação. O material obtido sofreu uma redução dos dados brutos, selecionámos e focalizámos as informações importantes para a análise e produzimos uma síntese das falas, destacando as ligadas aos objetivos deste estudo. As entrevistas

foram identificadas por letras do alfabeto em maiúscula antecedita pela letra “E” que significa entrevista, identificadas da seguinte forma, entrevista A (EA), entrevista B (EB), entrevista C (EC) e entrevista D (ED). Para os questionários, alteramos os nomes dos participantes.

Os dados foram analisados, inicialmente, a partir da estratégia de análise de conteúdo, esta foi constituída de duas categorias de análise, a primeira categoria definida foi *aprendizagens para a justiça social*, esta categoria de análise foi aplicada aos documentos curriculares, baseada na identificação de material linguístico do campo semântico relacionado às expressões *social, sociedade, transformação social e justiça*. A segunda categoria definida foi *percepções sobre a formação*, para esta categorias buscou-se identificar elementos semióticos e/ou material linguístico do campo semântico relacionado às expressões *social, sociedade, justiça, função e/ou papel social, função e/ou papel social da língua, função e/ou papel social do ensino de língua*. Além dessas, levamos em consideração categorias emergentes.

Contextualizamos a discussão dos resultados obtidos através da exploração do conteúdo do corpus, a partir da interpretação da superfície linguística como um discurso (Fairclough, 2016; Batista Jr., Sato & Melo, 2018; Orlandi, 2002, 2009).

Análise e resultados

Começamos por destacar o que identificamos no corpus de arquivo como, em seguida, passamos para o que dizem os sujeitos sobre a formação. Destacamos ao final as regularidades que emergem dos dados mostrando que os discursos para a formação não são ocasionais, e sim representam atributos/características da formação.

Os documentos

No projeto pedagógico de 2004, como um todo, não encontramos nenhum indício de oportunidades de aprendizagens sobre justiça social na formação. A partir disso, buscamos então a emergência de categorias, e procuramos identificar as aprendizagens que são anunciadas e que emergem nos documentos. Por limitação de espaço, apresentamos aqui alguns dos resultados mais importantes relacionados aos objetivos deste trabalho. O currículo está dividido em componentes

de natureza científica e componentes da prática. Identificámos que os componentes curriculares chamados de “Conteúdos de Natureza Científico-Cultural” somam 2.108 horas de um curso com pouco mais de 3 mil horas, indícios de que as aprendizagens estão mais voltadas para este conteúdo. As Unidades Curriculares (UC) do item componentes de natureza científica do campo da linguística e da língua portuguesa são: Filologia Românica, Filosofia da Linguagem, Fonética e Fonologia, Fonética e Fonologia do Português, Latim I e II, Morfologia, Morfologia do Português, Sintaxe, Sintaxe do Português, Semântica e Pragmática e Sociolinguística. A partir desta nomenclatura, do conteúdo de suas ementas e relação de referências bibliográficas, identificámos que os componentes curriculares se fundamentam na epistemologia estruturalista de língua. Vejamos alguns exemplos: UC Fonética e Fonologia, Ementa: “Processos de produção e percepção da fala, critérios de classificação dos sons da fala. Conceitos gerais da fonologia e os critérios que permitem analisar a estrutura fonológica das línguas com vistas à análise fonológica” (PPC, 2004, p. 80), UC Morfologia, Ementa: “Conceitos básicos da morfologia que permitem analisar os processos morfológicos, as classes de palavras e suas categorias, a estrutura interna das palavras, com vistas à análise morfológica” (PPC, 2004, p. 82). Vejamos a UC Fonética e fonologia do português:

Ementa: Esta disciplina concentrar-se-á na descrição do sistema fonológico da língua portuguesa (vogais, consoantes, acento, sílaba), apresentando as interpretações e explicações dos fenômenos fonético-fonológicos fornecidas pelos principais estudos sobre essa parte da gramática do português. Por meio da interseção entre o padrão fonológico da língua e o sistema ortográfico do português, procurar-se-á elucidar motivações do nosso sistema de escrita alfabética (PPC, 2004, 112).

Na UC Morfologia do português, “Ementa: Vocábulos formais na língua portuguesa: classificação; funcionamento na frase e no discurso; estrutura e processo de formação vocabular; categorias do nome e do verbo” (PPC, 2004, p. 124). Com base na análise das ementas das UC do item componentes da prática, oficinas, ensino-aprendizagem e estágios, além de identificarmos a ausência de aprendizagens sobre justiça social, percebemos que essas têm uma orientação teórica e de aplicação dos conhecimentos relacionados nas UC do componente científico, vejamos o exemplo da UC Oficina de compreensão e produção escrita, “Ementa: Discussão das teorias de produção e

compreensão textuais. Processo de ensino-aprendizagem da compreensão textual. O processo textual numa perspectiva enunciativa. Constituição e funcionamento do texto escrito” (PPC, 2004, p. 125).

O projeto pedagógico de 2007 é parcialmente fundamentado no projeto de 2004. Porém, o projeto de 2007, no seu todo, apresenta um discurso voltado para o contexto específico da região, por ser um dos cursos mais antigos e mais próximos das microrregiões amazônicas, o que torna muito pertinente sua análise. Encontramos um discurso mais sensível ao local, preocupado em “adequar-se mais ainda à realidade, de modo a contribuir com o processo de desenvolvimento regional, bem como implementar ações de pesquisa, ensino e extensão condizentes com as necessidades do homem e da mulher da Amazônia” (PPC, 2007, p. 2). Já a estrutura, os eixos, os componentes curriculares e as ementas são os mesmos, salvo pequenas alterações no texto, nada significativas para os objetivos deste estudo.

Como dissemos anteriormente, conforme Hawkins (2011), há duas escolas de pensamento sobre a formação de professores/as de línguas. O estudo dos documentos curriculares de formação de professores/as de língua no interior da Amazônia indica que a formação se concentra no conhecimento linguístico, das formas, características, estruturas e eficiência nos quatro domínios, ler, escrever, ouvir e falar, e não se volta para aspectos políticos, sociais e culturais.

Em nosso estudo, consideramos as categorias que podem surgir para análise além da definidas previamente. Ao explorarmos o conteúdo dos documentos, o conhecimento puramente linguístico, a visão de língua e as aprendizagens sobre língua surgiram de forma explícita. Indicando para a reprodução das categorias e do pensamento ocidental colonialista quando, por exemplo, o conhecimento linguístico tradicional, os construtos de superioridade e as cosmovisões atreladas a esse conhecimento são privilegiados na formação.

De acordo com Silva (1999), o currículo escolar de língua e o currículo de formação de professores/as de língua estão promovendo a valorização da variedade linguística da classe dominante, se expressam na linguagem dominante, transmitido através do código cultural dominante. Mignolo e Vázquez (2017) afirmam que a universidade tem sido um instrumento para reproduzir o privilégio e a hegemonia epistêmica moderna, com arrogância intelectual de querer iluminar o mundo com visões ultrapassadas e que perpetuam formas de opressão. Conforme os ECD, a língua e o estudo excessivo da norma agem para o processo de homogeneização, estigmatização e preconceito. O que

nos leva a entender que o currículo de formação não só deixa de dar oportunidades de aprendizagens sobre justiça social, como, ao enfatizar aprendizagens sobre língua partir de uma perspectiva epistemológica estruturalista, tem contribuído para a manutenção das relações sociais.

A nossa interpretação parte da compreensão de que privilegiar a perspectiva tradicional de língua, como enunciação monológica, tem servido a propósitos de dominação e reprodução de sociedades de classes, de estigmatização e preconceito. Esta perspectiva de língua nos oferece uma visão parcial de mundo, em uma unilateralidade da compreensão de língua e, portanto, em uma parcial e/ou equivocada compreensão da função da língua na sociedade. De forma autoritária, língua como um sistema, pressuposto da visão estruturalista, exclui “as vozes”, e, de forma totalitária, privilegia o puramente linguístico, o ideal, o padrão, criando supostas noções de inferioridade e superioridade dentro do pensamento linguístico. Compreendemos que esta racionalidade influencia o pensamento ou representações sobre a nossa formação, sobre as visões, identidades e objetivos em torno do papel de docentes de língua e do papel da língua na sociedade.

Como dissemos anteriormente, tomamos os documentos curriculares como objetos discursivos, sobre os quais é possível debruçar um olhar interpretativo e considerá-los como memória institucionalizada, compreendemos que “essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que constitui ao longo de toda uma história de experiência da linguagem” (Orlandi, 2002, p. 11). Ao identificarmos que os dois documentos não oferecem oportunidades de aprendizagens sobre justiça social na formação e, pelo contrário, são dominantes aprendizagens sobre língua a partir da perspectiva epistemológica estruturalista, temos elementos para interpretar que o discurso para a formação de professores de língua no interior da Amazônia está para a reprodução das relações sociais, sendo ainda necessário ampliar a análise para confirmarmos tal interpretação, a partir do que encontramos como categoria emergente durante a análise.

Veremos adiante o que emerge das vozes dos participantes quanto as representações que eles têm sobre a formação.

As vozes dos sujeitos

Os professores entrevistados participaram diretamente da discussão de propostas de projetos pedagógicos, ao longo de mais de dez

anos. Eles concordam que a formação ainda assume um caráter muito teórico: *“Eu vejo hoje como nosso PPC tá desfasado, isso também reflete nas nossas ações, disciplinas que deveriam ser práticas, nós trabalhamos muito teórica, é um planejamento macro que orienta o nosso trabalho” (Entrevista B)*. Assumindo muito mais um caráter de bacharelado: *“Percebe-se que o curso de Letras tem um cunho de bacharelado, pragmático, como a separação de teoria de lado e prática de outro (Entrevista C)*. Os entrevistados refletiram sobre o desfaseamento do documento compartilhando da opinião de que a formação garante mais espaço para os conhecimentos específicos da área.

Além do grupo de professores/as formadores/as, ouvimos as opiniões de alunos/as e ex-alunos/as do curso. Deste grupo, seis são ex-alunos/as que atuam no ensino básico público do Pará, como professores/as de português em diferentes municípios, no interior e na capital. Citamos as respostas dadas a pergunta 1, *qual a sua opinião sobre a formação que recebeu especificamente quanto aos conhecimentos/conteúdos/concepções que teve contato?*

A professora Ana diz que, em seu curso, *“assuntos ali apresentados foram de cunho quase exclusivamente acadêmico, e estão muito mais voltados para a pesquisa em língua/linguagem. Entretanto, não se pode negar que contribuíram para a sustentar teoricamente minha prática educacional”*. Nas palavras da Professora Taís, *“tive uma formação equilibrada nas disciplinas de Língua Portuguesa (I, II, III, IV, V, VI e VII), a finalidade foi conhecer a língua formal, gramatical e estruturalista”*.

Para a Professora Laura, porém, *“os estudos estruturalistas são relevantes para compreendermos alguns fenômenos linguísticos mais formais, mas sua abordagem sistemática não cabe nos universos discursivos que envolvem a realidade de nossas salas de aula”*. A professora Ana destaca que: *“à época, com esta nomenclatura na grade curricular do curso, davam vivacidade ao aspecto mais estrutural da língua”*.

De modo geral, constatamos a emergência de regularidades nos dados (Amado, 2014), mostrando que os discursos para a formação, as práticas implícitas e as percepções não são ocasionais, significando o que Batista Jr., Sato e Melo (2018, p. 153) chamam de “representação/construção” de aspectos da formação, que “sugere levar em conta o grau de repetição de determinado discurso, bem como uma relativa estabilidade ao longo do tempo e sua identificação/correlação com determinados grupos de pessoas”.

Como podemos ver, das falas dos sujeitos emergem novas categorias de análise e regularidades entre as falas. Percebemos uma relação entre o que identificamos nos documentos e as representações sobre a formação. O que pode nos ajudar a confirmar indícios já identificados nos documentos de que a prática social dos discursos para a formação é a da manutenção das relações sociais desiguais. De forma clara, vimos que os conhecimentos e aprendizagens que surgem nos documentos analisados são predominantemente fundamentados na epistemologia estruturalista. A perspectiva estruturalista é tradicional e considera a língua como enunciação monológica, servindo à propósitos de dominação e reprodução de sociedades de classes, de estigmatização e preconceito. A ausência de aprendizagens sobre justiça social, o exaustivo conteúdo relacionado a conhecimentos sobre língua como estrutura, como identificamos nos documentos e a excessiva dedicação a aprendizagens da língua como um sistema, como nas falas dos sujeitos sobre a formação, indicam práticas discursivas voltadas para a manutenção das relações sociais e econômicas historicamente estabelecidas.

Conclusões

Os conhecimentos e aprendizagens previstas nos documentos curriculares que fundamentam a formação de professores/as de língua na região da Amazônia paraense, ao longo de décadas, não oportuniza aprendizagem sobre justiça social. As perspectivas epistemológicas privilegiada nos projetos analisados são tradicionais, mantendo suas raízes colonizadoras, neutralizadora de qualquer perspectiva de mudança social. Os professores formadores e licenciados, em suas falas, percebem a formação como muito teórica e fundamentada em aprendizagens sobre a língua a partir de uma perspectiva estruturalista. Concluímos que ainda são necessários mais estudos detalhados que nos ajudem a compreender de forma mais clara as práticas discursivas que são delineadas nos documentos curriculares de formação. Para formar professores comprometidos com a justiça social e proporcionar aprendizagens sobre justiça social é preciso questionar as instituições, seus projetos de formação e as racionalidades que determinam as nossas aprendizagens e que, por sua vez, venham se refletir em nossas práticas tanto na formação de professores de língua como no ensino de língua e seus reflexos na sociedade.

Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. (2ª ed.).
- Batista Jr., J.; Sato, D.; Melo, I (2018). *Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola
- Bakhtin, M./Volochinov, V. (1999 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed.), São Paulo: Hucitec.
- Bezerra, P. (2005). Polifonia. In: Brait, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. Contexto
- Brait, B (2005b). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Editora da UNICAMP.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Cortez, 135 p. (Obra originalmente publicada em 1987).
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências humanas e sociais: Teoria e prática*. Almedina.
- Colás Bravo, P.(1992b): “La Metodologia cualitativa”. In P. Colás, L. Buendia, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Fairclough, N (2016). *Discurso e mudança social* *Discurso e mudança social*. (trad. Izabel Magalhães). Editora Universidade de Brasília, UNB.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2011). Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Moreira, A & Tadeu, T. *Currículo, cultura e sociedade*. (12ª ed. pp. 141-173) Cortez.
- Giroux, H. & Simon, R. (2011). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, A & Tadeu, T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. (12ª ed. pp. 107-140). Cortez.
- Goodson, Ivor F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Gomes-Santos, S. (2012). Praxeologização do currículo e formação docente: o caso do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA. In Signorini, I. & Fiad, R. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios* (pp. 145- 170). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Foucault, M. (1970). *A ordem do discurso* (24ª ed.). Edições Loyola.
- Foucault, M. (1979). Verdade e poder. In: Machado, R. *Microfísica do poder* (pp. ??). Rio de Janeiro: Graal
- Hawkins, M. (2011). *Social justice language teacher education*. Multilingual Matters.
- Lírio, C. J. (2014). Formação inicial de professores de língua portuguesa: subsídios teórico-metodológicos para um empoderamento sociocognitivo e distribuição de bens primários sociais. Anais Do VI Simpósio Internacional de Ensino Da Língua Portuguesa Língua, Texto e Ensino (Vol. 4, Núm. 1). Uberlândia: EDUFU (ISSN: 2237-8758). Acedido em 21 de março de 2019, em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielwp-content/uploads/2014/11/1087.pdf>

- Mignolo, W. & Vázquez, R. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. In Walsh, C. (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II (pp. 489- 508). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Acedido em 20 de dezembro de 2019, em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>
- Moreira, A; Tadeu, T. (2011). *Currículo, cultura e sociedade*. (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- McDonald, M. (2008). Desafios para a implementação da justiça social na formação de professores. In: Diniz-Pereira, J. & Zeichner, K (2008). *Justiça social: desafio para a formação de professores* (pp. 105-132). Autêntica Editora.
- Orlandi, Eni P. (2002). *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, Eni P. (2009). *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes.
- Penin, S. T. S., Galian, C. V. A., & Valdemarin, V. (2014). Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 55–72. Acedido em 20 de fevereiro de 2020, em <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100004>
- Pereira, F. A. (2016). Os saberes sobre a língua na formação de professores de língua portuguesa: um olhar discursivo. UFFS. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/732>
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Schnaiderman, B. (2005). Bakhtin 40 graus: uma experiência brasileira. In: Brait, B (org). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Editora da UNICAMP.
- Van Dijk, T. (2017). *Discurso e poder*. Contexto.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM ESTUDOS DE AULA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E DE PORTUGAL

Ranúzy Borges Neves

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Instituto Federal Catarinense/Brasil
ranuzy.neves@ifc.edu.br
0000-0002-8359-4013

João Pedro da Ponte

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
jpponte@ie.ulisboa.pt
0000-0001-6203-7616

Resumo

Esta investigação propõe-se a realizar estudos de aula com docentes de Matemática em contextos universitários. Tem por objetivo compreender o modo de realização de estudos de aula, visando o desenvolvimento profissional de professores de Matemática do ensino superior que lecionam para alunos de graduação no Brasil e em Portugal. As questões de pesquisa buscam: i) identificar características que um estudo de aula precisa de assumir quando realizado com esses participantes, no intuito de conhecer as suas possibilidades para o desenvolvimento profissional docente e ii) verificar se as discussões dos professores, enquanto definem a abordagem de ensino, as tarefas e o tipo de comunicação para a aula de investigação, podem apresentar-se como potenciadores do desenvolvimento do conhecimento didático. A investigação enquadra-se em uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, com *design* de observação participante. Os instrumentos para a recolha de dados são observação direta, diário de campo, entrevistas, ques-

tionários, documentos elaborados por professores e alunos e gravações em áudio e vídeo. A análise e interpretação dos dados serão feitas por meio da análise de conteúdo, com inferências baseadas nas considerações do quadro conceitual que fundamenta o projeto. O principal contributo previsto é a compreensão das possibilidades de desenvolvimento profissional de professores universitários da área de Matemática em estudos de aula, especificamente no que respeita ao conhecimento didático – abordagem de ensino, seleção de tarefas e comunicação – e às relações de colaboração.

Palavras-chave: Estudo de aula; Educação Matemática; Ensino superior; Desenvolvimento profissional docente; Colaboração.

Introdução

Shulman (1986) escreve tendo por referência o professor, independentemente de sua especialidade. Portanto, suas pesquisas também podem trazer contribuições àqueles que ensinam Matemática desde a educação básica até o ensino superior. O autor destaca a importância do professor dominar o *Pedagogical Content Knowledge (PCK)* – traduzido nesta investigação como Conhecimento Didático¹ do Conteúdo, que se refere ao estudo dos caminhos e formas por meio dos quais o conteúdo específico pode ser ensinado. Especificamente, no ensino de Matemática, Ball, Thames e Phelps (2008) ressaltam a imprescindibilidade na prática letiva do Conhecimento Matemático para o Ensino (*Mathematical Knowledge for Teaching - MKT*). Ponte (2012) e Carrillo-Yañez et al. (2018) também contribuem com as discussões referentes aos saberes docentes para ensinar Matemática. Esses modelos de conhecimento profissional envolvem domínios do conhecimento matemático e do conhecimento didático e reforçam a necessidade de que o professor i) diversifique a abordagem de ensino que direciona suas práticas em sala de aula (Ponte, 2016); ii) reconheça os tipos de tarefa e saiba selecioná-las conforme os objetivos de aprendizagem a alcançar (Ponte, 2005);

¹ Libâneo (1990) define Pedagogia como “a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social” (p. 16) e Didática “como um dos ramos de estudo da Pedagogia” (p. 15), “que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino” (p. 16). Pelo fato de Shulman (1986) se referir ao PCK como o conhecimento que o professor utiliza para ensinar o conteúdo de sua especialização, optamos por assumir “pedagógica” como “didático”, assim como o fazem Escudero-Ávila e Carrillo-Yañez (2020), em espanhol, e Moriel e Wielewski (2017), em português.

e iii) desenvolva um nível mais profundo de comunicação com seus alunos (Brendefur & Frykholm, 2000).

No que respeita à aprendizagem de Matemática no ensino superior, alguns estudos relatam dificuldades discentes e abordam temas referentes à falta de conhecimentos prévios e habilidades específicas e/ou condicionantes dos alunos ingressantes (Masola & Allevato, 2016) bem como o alto índice de retenção em componentes curriculares fundamentais para o seguimento dos estudos (Igliori & Almeida, 2013). Relativamente ao ensino, alguns pesquisadores sugerem a necessidade de reformulação na abordagem da Matemática em nível universitário (Alsina, 2001; Artigue, 2001) – mais centrada no aluno – e, especificamente ao desenvolvimento profissional, destaca-se a importância da investigação sobre a própria prática docente (Bolzan & Powaczuk, 2019).

Um outro aspecto do desenvolvimento profissional do professor, mas ainda pouco explorado entre docentes do ensino superior (pertencentes a um mesmo departamento) é o trabalho colaborativo. Nesse nível acadêmico, as relações se dão principalmente em grupos de pesquisa nos quais os docentes estão inseridos. Entretanto, dentro de um mesmo departamento, professores podem lecionar a mesma disciplina e, muitas vezes, não conversam sobre sua prática ou compartilham experiências. Pelo fato de unir as potencialidades dos grupos colaborativos (Day, 1999) com aspectos que possibilitam o desenvolvimento profissional dos professores, o estudo de aula (Stigler & Hiebert, 1999) pode ser um caminho capaz de promover melhorias na aprendizagem da Matemática lecionada no ensino superior.

O estudo de aula é um processo de desenvolvimento profissional de professores realizado no Japão desde o fim do século XIX (Isoda, Stephens, Ohara & Miyakawa, 2007). Ao final dos anos 1990 também foi popularizado no Ocidente e, desde então, é realizado em diversos países, sendo adaptado a cada contexto local, mas mantendo o caráter de colaboração e reflexão entre os participantes (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira & Baptista, 2016). Durante um estudo de aula, os professores planejam e lecionam uma aula de forma colaborativa – preferencialmente com uso de tarefas exploratórias (Fujii, 2018) – e depois refletem sobre ela com foco na aprendizagem dos alunos (Stigler & Hiebert, 1999). A ideia é que o estudo de aula se torne uma rotina de desenvolvimento profissional docente, uma espécie de formação contínua, mas que se baseia na realidade da instituição, não sendo algo apenas “importado” de um ou vários cursos de formação de professores.

Cerbin (2011) observa que professores universitários não têm a mesma rotina de participação em estudos de aula quanto os docentes da educação básica, sendo, por isso, raras as investigações publicadas com tais participantes. Dessa forma, a proposta para esta pesquisa mostra-se pertinente, pois busca ampliar o debate acerca das possibilidades de desenvolvimento profissional, em estudos de aula, para os docentes que lecionam componentes curriculares de Matemática no ensino superior.

Por meio desta investigação (em nível de doutoramento) pretendemos compreender o modo de realização de estudos de aula, visando o desenvolvimento profissional de professores de Matemática do ensino superior, que lecionam para alunos de graduação no Brasil e em Portugal. Para atingirmos o objetivo proposto, procuraremos responder às seguintes questões:

1. Que especificidades, possibilidades e condicionantes assume um estudo de aula realizado com professores de Matemática de ensino superior em contextos brasileiros e portugueses?
2. Que contributos para o desenvolvimento profissional dos professores que ensinam Matemática a alunos de graduação no Brasil e em Portugal pode trazer a sua participação em um estudo de aula?
 - 2.1. Quais as oportunidades do estudo de aula para promover o desenvolvimento do conhecimento didático – especificamente no que respeita à abordagem de ensino, tarefas e comunicação – dos professores de Matemática em nível universitário?
 - 2.2. De que forma o estudo de aula apoia o desenvolvimento das relações de colaboração entre os professores de Matemática do ensino superior do Brasil e de Portugal?

Com esta comunicação no V Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação (V ENJIE) apresentamos as ideias principais do projeto, buscando um olhar crítico externo, sempre útil no debate acadêmico.

Quadro conceitual

Os trabalhos de Shulman (1986, 1987) forneceram uma base sólida para que diversos autores estruturassem modelos teóricos e analíticos

de conhecimento específico do professor que ensina Matemática. Ball et al. (2008) e Carrillo-Yañez et al. (2018) consideram que o docente precisa de ter amparo do conhecimento matemático bem como do conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado, sendo igualmente fundamentais para que o aluno aprenda o tema abordado da melhor maneira possível. Ponte (2012) sintetiza em seu modelo os aspectos que considera imprescindíveis para que o professor consiga conduzir uma aula de Matemática efetiva. Sem desconsiderar a importância do conhecimento do conteúdo, o autor posiciona-o dentro da dimensão direcionada à Matemática já como produto final do ensino e assim como os demais autores, observa a necessidade do docente dominar as questões curriculares e o percurso para a aprendizagem dos alunos.

A abordagem exploratória – em inglês, as expressões *inquiry-based mathematics teaching*, *discovery learning* ou *realistic mathematics education* representam ideias próximas – surge como uma estratégia de ensino alternativa ao ensino direto, também conhecido por ensino expositivo, magistral ou tradicional, no qual o docente transmite e exemplifica as informações e o aluno ouve e faz os seus registros, resolvendo exercícios para fixação dos conteúdos na sequência (Ponte & Quaresma, 2014). Segundo Ponte (2016), a estrutura de uma aula de cunho exploratório segue três fases: “(i) apresentação da tarefa e o modo como os alunos a interpretam (em coletivo); (ii) desenvolvimento do trabalho pelos alunos (em grupos, pares ou individual); e (iii) discussão e síntese final (de novo em coletivo)” (p. 15). Ponte, Quaresma, Mata-Pereira e Baptista (2015) referem que, neste ambiente de aprendizagem, o discente passa a ter um comportamento mais ativo, sendo estimulado a interpretar os questionamentos do professor nas tarefas, representar os dados recebidos, pensar nas possibilidades de resolução e nas formas de compartilhar e justificar seu raciocínio perante a turma.

Nas aulas de Matemática em nível universitário, o ensino direto costuma apresentar-se sob um formato puramente expositivo do professor à frente da sala de aula, com pouca interação entre os participantes. Alsina (2001) acredita que “isso reduz o ensino a palestras e o aprendizado a uma atividade individual após a aula de assimilação de resultados e prática de técnicas” (p. 5) e que, portanto, outras abordagens deveriam ser consideradas a fim de complementarem o formato usual, inclusive no que se refere à avaliação, que, tradicionalmente em Matemática, está mais relacionada com exames individuais e questões fechadas, não havendo (ou havendo pouco)

espaço para trabalhos e projetos interativos em pequenos grupos e com tarefas abertas. Artigue (2001) indica que a reorganização do ensino de Matemática no contexto universitário não passa apenas pelo conteúdo a lecionar, pois “questões mais globais, como as formas de trabalho discente, os modos de interação entre professores e alunos e as formas e conteúdo da avaliação” (p. 218) também precisam ser consideradas como objetos de investigação.

Aquele que opta pela carreira docente inicia suas funções na escola/universidade e acaba por reproduzir a “*pedagogical solitude* (solidão pedagógica)” (Shulman, 2000, p. 24), isolando-se em seu trabalho em sala de aula. Porém, se o docente pode estimular as tarefas colaborativas entre seus alunos, por que ele mesmo não se envolve em um grupo com essas características? Wagner (1997) considera a colaboração como um caso especial de cooperação, na qual existe um trabalho conjunto visando aprofundar o conhecimento dos participantes. Sua ideia de cooperação refere-se à pesquisa em educação, realizada em escolas, aquela em que professores e alunos apresentam-se como sujeitos da investigação. Por outro lado, Day (1999) entende que na cooperação as relações de poder e os papéis dos atores não são passíveis de questionamento, enquanto na colaboração existe um intenso diálogo entre os participantes acerca de cada uma das etapas de trabalho. Em se tratando do ensino superior, um local onde tradicionalmente o trabalho docente ainda é, em grande parte, individualizado, a colaboração entre professores de um mesmo departamento torna-se um campo a ser investigado. Entre os aspectos positivos do trabalho colaborativo que o departamento de Matemática de uma universidade brasileira desenvolveu ao longo de dez anos, Figueiredo, Zuchi, Azevedo e Moro (2014) destacam o compartilhamento de experiências entre os participantes do grupo, o apoio aos novos professores da instituição e a reflexão sobre a própria prática docente a partir da avaliação realizada pelos alunos.

Um modelo que vem se consolidando como uma oportunidade para o trabalho colaborativo entre os professores, tendo por foco a aprendizagem dos alunos, é o estudo de aula. Esse processo de desenvolvimento profissional é realizado de forma contínua no Japão, visando investigar e aprimorar a prática letiva. Já é utilizado em diversos países, tanto do Oriente quanto do Ocidente, sendo adaptado a cada contexto local (Ponte et al., 2016). Contudo, segundo Stigler e Hiebert (1999), em um estudo de aula os participantes precisam sempre: i) identificar um tópico no qual os alunos apresentam dificul-

dade; ii) planejar uma aula de investigação; iii) realizar a aula, que é ministrada por um membro da equipe e observada pelos demais, com atenção especial à aprendizagem discente; e iv) refletir sobre a aula. Um relatório pode ser produzido, a fim de que a experiência seja compartilhada com os pares e demais interessados.

O estudo de aula no Japão é uma prática rotineira na educação básica, mas, a sua realização ainda não é comum com docentes do ensino superior (Cerbin, 2011). Por isso, a quantidade de investigações dentro desse contexto é muito menor se comparada ao que já se produziu sobre estudo de aula com docentes de ensino básico e secundário e com futuros professores ao longo das duas últimas décadas (Cerbin & Kopp, 2006). Cerbin e Kopp (2006) sublinham que quando os professores do ensino superior participam de um estudo de aula, também têm a oportunidade para discutir questões relacionadas à sua forma de ensinar sob diferentes perspectivas, o que tem gerado mudanças na forma como os docentes pensam e agem pedagogicamente. Alguns resultados encontrados nos estudos de aula realizados na Universidade de Wisconsin-La Crosse/EUA sugerem que os professores participantes têm desenvolvido conhecimento profissional acerca de: i) compartilhamento de práticas de ensino e compreensão sobre aprendizagem discente no grupo colaborativo; ii) definição de objetivos específicos com foco no desenvolvimento do pensamento e de habilidades dos alunos durante as aulas; iii) suposições e crenças relativas ao ensino-aprendizagem durante o planejamento das aulas; iv) seleção de tarefas com abordagem exploratória e comunicação em sala de aula; v) observação e análise sistemática do que os alunos produzem durante as aulas; e vi) evidências sobre tipos de aprendizagem, dificuldades e raciocínio discente (Cerbin & Kopp, 2006).

Bickerstaff, Raphael e Zamora (2019) apresentam os primeiros resultados de um projeto de estudo de aula que envolve professores de Matemática de três instituições de ensino superior. Segundo as autoras, uma das principais contribuições foi a utilização de “tarefas cognitivamente desafiadoras” (p. 9) no planejamento da aula de investigação. Bickerstaff et al. (2019) sublinham uma característica do ensino universitário no que respeita à especialização dos professores nas disciplinas que ministram – um conhecimento de conteúdo muitas vezes mais abrangente que o conhecimento didático – e, por isso, indicam que, devido aos contributos evidentes que o estudo de aula tem proporcionado aos docentes que lecionam Matemática na educação básica, faz-se necessário um aprofundamento das pesquisas no âmbito

universitário. Como um último ponto de observação nesse estágio do projeto, as autoras referem que “gerar e compartilhar conhecimento profissional” (p. 10) por meio do estudo de aula é mais uma oportunidade que os participantes têm para consolidá-lo como uma estratégia de discussão contínua sobre o processo de ensino-aprendizagem em nível superior, buscando superar a cultura do individualismo, ainda muito comum entre os professores neste espaço acadêmico.

Metodologia

Devido à natureza e ao objetivo a que se propõe este estudo, a pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), o que, segundo Erickson (1986), pressupõe um total envolvimento no campo de investigação, aliado ao registro atencioso dos acontecimentos, que devem ser relatados, minuciosamente, por meio de entrevistas ou citações diretas dos participantes e uso de mecanismos de síntese e análise de informações como gráficos, tabelas ou demais representações convenientes. Dentre as diversas modalidades que constituem a pesquisa qualitativa, optamos pelo *design* da observação participante (Jorgensen, 1989), pois “é especialmente apropriada para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam gerar interpretações teóricas” (p. 13). Outro fator que sustenta a escolha por esta abordagem de pesquisa qualitativa e indica que ela se mostra adequada à execução do presente estudo é que a primeira autora estará, como facilitadora, na condução dos estudos de aula a realizar e, assim, imersa no contexto investigativo para registrar, analisar e comunicar o produto das experiências vivenciadas pelos grupos. Ao assumir este papel, cumprirá mais um importante requisito deste *design* de pesquisa, pois, segundo Jorgensen (1989), “a metodologia de observação participante exige que o pesquisador se envolva diretamente como participante no cotidiano das pessoas” (p. 20).

Os demais participantes da investigação serão professores de Matemática de duas instituições de ensino superior, uma no Brasil e outra em Portugal. O critério para a escolha dos dois países ocorre pela inexistência de teses de doutoramento na área, aliada à curiosidade científica e ao desejo de contribuímos para o avanço do conhecimento na Educação Matemática onde a primeira autora é professora, o Brasil, e em Portugal, o país que está a prover a estrutura acadêmica para que a pesquisa se realize. Já a seleção dos participantes deu-se com base

na disponibilidade e aceite dos convites, que foram feitos a professoras que pesquisam em Educação Matemática e têm o perfil para mediação de um grupo colaborativo nas instituições em que trabalham. Dos 12 convites enviados, apenas quatro tiveram retorno positivo (dois em cada país) e, devido às condicionantes que a pandemia de Covid-19 trouxe ao mundo, para que haja tempo hábil de execução do projeto, optamos por desenvolver a investigação em apenas uma instituição de cada país, sendo a escolha definida pela facilidade de composição do grupo de trabalho, conforme relato das professoras mediadoras.

A proposta é que os estudos de aula – estruturados em seis encontros presenciais para preparação, realização/observação e discussão da aula de investigação – ocorram entre junho e dezembro de 2021, em datas a serem definidas pelos grupos de professores, conforme descreve a Tabela 1.

Tabela 1 - Estrutura do estudo de aula

Encontro	Tarefas a desenvolver
1.º	Breve discussão de artigos que se referem ao tema <u>estudo de aula</u> e definição da disciplina e do conteúdo para a aula de investigação a planejar.
2.º	Aprofundamento na discussão de textos que propõem melhorias no ensino-aprendizagem de Matemática em nível de graduação, no intuito de fundamentar o estudo de aula.
3.º e 4.º	Planejamento da aula de investigação (desejavelmente uma aula que utilize abordagem exploratória), com elaboração de um documento norteador do trabalho e de um questionário para que os alunos deem <i>feedback</i> acerca da aula realizada. Até esta etapa deve haver a definição de qual docente irá ministrar a aula de investigação, em qual turma ela ocorrerá e quais serão os focos de cada observador.
5.º	Realização da aula de investigação. Cada participante deve cumprir o seu papel na equipe, seja de ministrante ou de observador da aula, de acordo com os focos previamente estabelecidos, fazendo os registros necessários para posterior análise e discussão.
6.º	Reflexão e avaliação. O grupo colaborativo compartilhará suas impressões sobre a aula de investigação no intuito de identificar potencialidades e condicionantes relativas à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional docente.

Os instrumentos e recursos para a recolha de dados da pesquisa são a observação direta; o diário de campo; as entrevistas com os docentes; o questionário para que os alunos avaliem a aula de

investigação; o plano de aula elaborado pelos professores; as atividades realizadas pelos discentes e as gravações em áudio (encontros de planejamento e reflexão) e vídeo (aula de investigação). Para a análise dos dados, utilizaremos os três passos sugeridos por Bardin (2011): “i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 124), tendo por base as considerações do quadro conceitual que fundamenta o estudo.

Durante todas as etapas desta pesquisa, que iniciou em 2019 e tem previsão de conclusão em 2023, seguiremos os princípios e as orientações da Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (Instituto de Educação, 2016), do código de ética da *American Educational Research Association* (AERA, 2011) bem como da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (*Resolução n.º 510, de 07 de Abril de 2016*), que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil.

Conclusões

Infelizmente, o insucesso dos alunos do ensino superior em disciplinas de Matemática é uma realidade muito frequente. E o que fazer para tentar mudar essa situação? Como algumas características do estudo de aula são a identificação e discussão acerca das dificuldades que os alunos apresentam em dado conteúdo bem como a possibilidade de planejamento de uma aula que estimule a abordagem exploratória, acreditamos que esse processo de desenvolvimento profissional docente pode contribuir para a melhoria no ensino de Matemática em cursos de graduação, levando em consideração os benefícios que vêm sendo identificados por um bom número de pesquisadores, já referidos, sobre a temática. A apresentação desses aspectos bem como do percurso metodológico do projeto no V ENJIE contribuiu para reforçar a necessidade de aprofundamento do assunto que pretendemos investigar.

Uma vez mais Portugal e Brasil se unem por mares nunca antes navegados – o estudo de aula com professores de Matemática do ensino superior – e assim como Fernando Pessoa concluiu em um dos seus mais famosos poemas, após descrever algumas dores pelas quais passaram os navegadores e seus familiares durante as viagens realizadas, quando há esforço e dedicação a um projeto que pode trazer contributos não apenas aos seus participantes: “tudo vale a pena se a alma não é pequena” (Pessoa, 1934, p. 60).

Referências

- AERA. (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189x11410403>
- Alsina, C. (2001). Why the professor must be a stimulating teacher. In D. Holton (Ed.), *The teaching and learning of Mathematics at university level: An ICMI study* (pp. 3–12). New York, NY: Kluwer Academic.
- Artigue, M. (2001). What can we learn from educational research at the university level? In D. Holton (Ed.), *The teaching and learning of Mathematics at university level: An ICMI study* (pp. 207–220). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- Bickerstaff, S., Raphael, J., Zamora, D. E. C., & Leong, M. (2019). Adapting lesson study for community college mathematics instruction: Early observations. In *Community College Research Center*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991).
- Bolzan, D. P. V., & Powaczuk, A. C. H. (2019). Formação permanente na educação superior: Desafios ao desenvolvimento profissional docente. In F. Imbernon, A. Shigunov Neto, & I. Fortunato (Eds.), *Formação permanente de professores: Experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições Hipótese.
- Brendefur, J., & Frykholm, J. (2000). Promoting mathematical communication in the classroom: Two preservice teachers' conceptions and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(2), 125–153. <https://doi.org/10.1023/A:1009947032694>
- Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, Á., Ribeiro, M., & Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model*. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236–253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Cerbin, W. (2011). *Lesson study: Using classroom inquiry to improve teaching and learning in higher education*. Sterling, VA: Stylus.
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250–257. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119–161). New York, NY: MacMillan.

- Escudero-Ávila, D. I., & Carrillo-Yañez, J. (2020). El Conocimiento Didáctico del Contenido: Bases teóricas y metodológicas para su caracterización como parte del conocimiento especializado del profesor de matemáticas. *Educación Matemática*, 32(2), 8–38.
- Figueiredo, E. B., Zuchi, I. S., Azevedo, E. B., & Moro, G. (2014). Uma experiência de trabalho colaborativo nas disciplinas básicas da matemática nos cursos de engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, 33(1), 13–23. <https://doi.org/10.15552/2236-0158/abenge.v33n1p13-23>
- Fujii, T. (2018). Lesson study and teaching mathematics through problem solving: The two wheels of a cart. In M. Quaresma, C. Winsløw, S. Clivaz, Ponte J.P., A. Ní Shúilleabháin, & A. Takahashi (Eds.), *Mathematics lesson study around the world: Theoretical and methodological issues* (ICME 13 mo, pp. 1–21). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7_1
- Holton, D. (2001). *The teaching and learning of mathematics at university level: An ICMI study*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Igliori, S. B. C., & Almeida, M. V. (2013). Educação Matemática no ensino superior e abordagens de Tall sobre o ensino/aprendizagem do Cálculo. *Educação Matemática Pesquisa*, 15(3), 718–734.
- Instituto de Educação. (2016). *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado em 05 janeiro, 2020, de <http://www.ie.ulisboa.pt/download/carta-etica-e-regulamento-da-comissao-de-etica>.
- Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., & Miyakawa, T. (2007). *Japanese lesson study in mathematics: Its impact, diversity and potential for educational improvement*. London: World Scientific.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park: Sage.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo, SP: Cortez.
- Masola, W. de J., & Allevato, N. S. G. (2016). Dificuldades de aprendizagem matemática de alunos ingressantes na educação superior. *REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(1), 64–74. <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n1p64-74>
- Moriel Junior, J. G., & Wielewski, G. D. (2017). Base de conhecimento de professores de Matemática: Do genérico ao especializado. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 18(2), 133. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n2p126-133>
- Pessoa, F. (1934). *Mensagem*. Parceria António Maria Pereira. Recuperado em 25 abril, 2021, de http://nonio.es.ipsantarem.pt/esemoodle/file.php/120/Metas_Curriculares_Portugues/Mensagem.pdf.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11–34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83–98). Barcelona: Graó.

- Ponte, J. P. (2016). O que nos diz a investigação em Didática da Matemática? In M. H. Martinho, R. A. T. Ferreira, I. Vale, & H. Guimarães (Eds.), *XXVII Seminário em Investigação em Educação Matemática* (pp. 7–21). Porto: APM.
- Ponte, J. P., & Quaresma, M. (2014). Representações e raciocínio matemático dos alunos na resolução de tarefas envolvendo números racionais numa abordagem exploratória. *Uni-Pluriversidad*, 14(1), 102–114. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/19821>
- Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2015). Exercícios, problemas e explorações: Perspetivas de professoras num estudo de aula. *Quadrante*, XXIV(2), 111–134.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2016). O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, 30(56), 868–891. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a01>
- Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016*. (2016). Diário Oficial da União n.º 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, pp. 44–46. Brasília, DF. Recuperado em 10 fevereiro, 2020, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. (2000). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. In Deborah DeZure (Ed.), *Learning from change: Landmarks in teaching and learning in higher education* (pp. 24–26). Sterling, VA: Stylus.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. New York, NY: Free Press.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X026007013>

EXPLORANDO ESTUDOS DE AULA: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA “PRIMARY SCHOOL” EM INGLATERRA

Thuysa Schlichting de Souza

Universidade de Lisboa

thuysa@campus.ul.pt

João Pedro da Ponte

Universidade de Lisboa

jponte@ie.ulisboa.pt

Resumo

O estudo de aula é um processo de desenvolvimento profissional docente que possibilita a reflexão dos professores sobre a aprendizagem dos alunos e também sobre a sua própria prática no contexto escolar. No Japão, o estudo de aula é a forma original de desenvolvimento profissional há mais de um século, de modo que está naturalizado naquele contexto como parte das convenções da cultura escolar. A partir do fim do século XX, outros países passaram a se interessar por esta abordagem e procuraram introduzi-la nos seus próprios sistemas educativos. Especificamente em Inglaterra, o estudo de aula ganhou impulso nos últimos quinze anos devido ao incentivo de pesquisadores e do Departamento de Educação para um desenvolvimento profissional mais eficaz. Desde então, diferentes versões de estudos de aula são relatadas em investigações de pesquisadores ingleses, buscando superar os desafios que se colocam ao adaptar o estudo de aula numa realidade educacional diferente da japonesa. Sendo assim, o nosso objetivo é compreender o modo como professores que participaram de estudos de aula numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico em Inglaterra percebem este processo formativo no que respeita

à sua dinâmica, às aprendizagens profissionais e aos desafios e potencialidades do processo. Inicialmente, apresentaremos uma conceção geral sobre estudos de aula e as adaptações relatadas em estudos já desenvolvidos em Inglaterra. Em seguida, lançaremos mão de entrevistas semiestruturadas com três professores de uma escola do 1.º ciclo do Ensino Básico da região oeste de Londres e de pósteres criados pelos professores ao fim de cada ciclo desenvolvido nos últimos anos, de modo a discutirmos as aprendizagens, os estrangimentos e as potencialidades identificadas pelos docentes. Os três professores participaram ativamente de estudos de aula nos últimos anos e disponibilizaram-se em participar das entrevistas. Finalizaremos o texto com uma discussão sobre as adaptações relatadas pelos professores, procurando sistematizar a razão de ser dos desafios e potencialidades descritos. A análise de conteúdo será feita nos dados fornecidos pelas entrevistas e pósteres. Por se tratar de um estudo exploratório, fase inicial de uma pesquisa de doutoramento mais ampla, as conclusões permitem compreender melhor como questões culturais e estruturais afetam a adaptação do estudo de aula no contexto deste estudo de caso da escola inglesa.

Palavras-chave: estudo de aula; 1.º ciclo do Ensino Básico; desenvolvimento profissional.

Introdução

O estudo de aula emergiu no discurso educacional dos países ocidentais num contexto de mudança, quando o professor passou a ser considerado elemento fundamental na ação educativa (Sowder, 2007). Trata-se de um processo de desenvolvimento profissional docente originário do Japão que possibilita a reflexão dos professores sobre a aprendizagem dos alunos e sobre a sua própria prática no contexto escolar. De modo geral, envolve o planeamento colaborativo de uma aula de investigação de modo a se explorar uma questão de pesquisa, depois observa-se a aula de investigação com foco nas atividades dos alunos e, em seguida, discutem-se as implicações para o ensino e aprendizagem.

Desde que Stigler e Hiebert (1999) divulgaram o estudo de aula como um modelo para a melhoria das práticas em sala de aula nos Estados Unidos, a sua popularidade como uma forma de desenvolvimento profissional docente cresceu em diversos países da Europa. Em Inglaterra, o estudo de aula começou a ganhar impulso nos últimos quinze anos devido, principalmente, ao incentivo de pesquisadores

e do Departamento de Educação¹ para um desenvolvimento profissional mais eficaz (Selezniov, 2019).

É de destacar que o ensino é uma atividade cultural, portanto é esperado que adaptações e variações do estudo de aula sejam desenvolvidas em contextos culturais e educacionais distintos (Stigler & Hiebert, 2016). Diversas pesquisas empíricas mostram a existência de estudos de aula, cujas adaptações colocam desafios e constrangimentos que são superados quando se considera a realidade educacional em questão (por exemplo, Dudley, 2012; Quaresma & Ponte, 2017).

O objetivo deste artigo é compreender o modo como professores que participaram de estudos de aula numa “Primary School” em Inglaterra – correspondente ao 1.º ciclo do Ensino Básico em Portugal – percebem este processo formativo no que respeita à sua dinâmica, às aprendizagens profissionais e aos desafios e potencialidades do processo. Trata-se de um estudo exploratório, fase inicial de uma pesquisa de doutoramento mais ampla, o qual nos permitirá identificar aspetos estruturais e culturais da adaptação do estudo de aula no contexto deste estudo de caso da escola inglesa.

Contextualização teórica

A história do estudo de aula no Japão estende-se por mais de um século e o processo já se incorporou na cultura escolar, sendo parte de um projeto altamente estruturado envolvendo uma escola inteira e visando a abordagem de um desafio de ensino comum (Takahashi & McDougal, 2018). Neste país, o estudo de aula é uma atividade de desenvolvimento profissional conduzida e liderada pelos próprios professores das escolas (Watanabe, 2018), mas com o suporte de especialistas externos que contribuem com comentários finais na discussão pós-aula. Os professores costumam participar de numerosos estudos de aula ao longo da carreira, visto que se trata de uma atividade muito frequente nas escolas do país (Fernandez, 2002).

O processo do estudo de aula no Japão pode ser descrito em cinco etapas: (1) definir os objetivos e questões de pesquisa considerando os objetivos a longo prazo para a aprendizagem dos alunos; (2) planear

¹ O Departamento de Educação – em inglês, *Department for Education* – é um departamento ministerial do governo do Reino Unido responsável pelos serviços e educação das crianças, incluindo primeiros anos, escolas em geral, políticas de educação superior, estágios e habilidades mais amplas em Inglaterra.

colaborativamente uma aula de investigação que aborde os objetivos já definidos e elaborar um plano de aula detalhado; (3) lecionar a aula de investigação por um membro do grupo enquanto os demais observam e fazem a recolha de informações; (4) realizar uma discussão pós-aula compartilhando os dados coletados e destacando aspetos importantes do processo de ensino-aprendizagem; e (5) fazer uma reflexão final para consolidar e documentar o que foi aprendido no processo (Fujii, 2018).

O sistema educacional japonês “inclui objetivos de aprendizagem claros para os alunos, um currículo nacional, o suporte dos gestores e o trabalho ativo dos professores para a realização de melhorias graduais na prática” (Stigler & Hiebert, 1999, p. 109). Como o estudo de aula está articulado dentro desse panorama educacional, pesquisadores têm encontrado dificuldades em replicar o processo em outros países, sendo necessário a utilização de estratégias e de suportes culturais.

Nesse sentido, Murata (2011) propôs que cinco características do estudo de aula devem ser mantidas: 1) considerar o interesse dos professores, de modo que a questão de pesquisa e o conteúdo estudado seja relevante para a sua própria prática; 2) em qualquer fase do ciclo, concentrar a atenção dos professores na aprendizagem dos alunos; 3) haver uma aula de investigação, onde os docentes compartilham experiências de observação e tem a oportunidade de serem pesquisadores; 4) ser um processo reflexivo, permitindo que os professores reflitam sobre a sua prática de ensino e a aprendizagem dos alunos, e os conhecimentos adquiridos; e 5) ter caráter colaborativo.

Além destas características, é possível acrescentar que o estudo de aula apresenta propriedades que permitem considerá-lo como uma pequena investigação dos professores sobre a sua própria prática profissional (Quaresma & Ponte, 2017). Segundo Watanabe (2018), os professores japoneses consideram o ensino como uma pesquisa e os professores como pesquisadores. Assim, um dos fatores-chave para que o estudo de aula seja produtivo em outros contextos é que os professores vejam o ensino como pesquisa e desenvolvam as suas próprias identidades como pesquisadores (Watanabe, 2018).

Adaptações do Estudo de Aula em Inglaterra

Para tratarmos das características das adaptações de estudos de aula em Inglaterra, realizamos uma pesquisa bibliográfica na base de dados SCOPUS usando o termo de pesquisa “*lesson study*” como parte

do título de artigo, resumo ou palavras-chave. Privilegiamos artigos em inglês de periódicos revisados por pares e cujos autores são afiliados no Reino Unido. Dessa forma, foi gerada uma lista de 59 artigos.

De modo a englobar o maior número de trabalhos que se enquadram na nossa revisão, realizamos também uma busca na base de dados Education Resources Information Center (ERIC). Nesse caso, pesquisamos o termo “*lesson study*” em títulos de artigos em inglês publicados em periódicos revisados por pares e selecionamos a localização o Reino Unido. Combinando as duas pesquisas e descartando aquelas que não tratavam propriamente de estudos de aula, chegamos a uma seleção de 63 títulos possíveis. Algumas buscas manuais foram realizadas, o que resultou na inclusão de mais um artigo.

Este conjunto de textos foi submetido a um exame minucioso, de modo que 43 artigos foram excluídos pelos motivos: quatro incluíram experiências com “*learning study*”, doze não foram considerados empíricos, sete tratavam sobre formação inicial de professores, dois abordaram o estudo de aula no Ensino Superior, oito incluíram experiências em escolas fora de Inglaterra, dois envolveram outras formas de trabalho colaborativo e oito realizaram o estudo de aula também em escolas especiais. Isso resultou em 21 artigos principais que foram contemplados na etapa seguinte de análise de revisão.

Como parte dos procedimentos de revisão, registamos os objetivos e questões de pesquisa dos artigos, o contexto da pesquisa e as características dos ciclos do estudo de aula. A revisão foi moldada pela preocupação em descobrir principais características das adaptações de estudos de aula relatadas nestes estudos.

Panorama geral

A primeira iniciativa de estudo de aula em Inglaterra, relatada em artigo, aconteceu apenas quatro anos após a publicação do livro de Stigler e Hiebert (1999). Naquela época, o governo britânico lançou um projeto de larga escala, o *Teaching and Learning Research Programme* (TLRP), o qual envolveu múltiplos projetos de pesquisa para promoção de novas abordagens de ensino. O projeto proposto por Dudley (2012) trouxe o estudo de aula para o Reino Unido com a finalidade de explorar a implementação de uma avaliação para estratégias de aprendizagem e como elas podem ser incorporadas à prática nas escolas.

O trabalho de Dudley que incorporou o estudo de aula no contexto inglês começou com um estudo-piloto de 14 escolas em 2003. Nesta oportunidade, Dudley (2012) criou um modelo inicial de estudo de aula envolvendo escolas primárias e secundárias. Por meio deste estudo-piloto, o pesquisador observou a necessidade de ajustes e adaptações na abordagem do estudo de aula japonês. Para garantir uma observação mais eficaz, cada participante focalizou a observação em apenas três alunos, ao invés de toda a classe. Dessa forma, ao final do projeto, o autor aprimorou o seu modelo de estudo de aula e passou a divulgá-lo nos seus trabalhos posteriores (Dudley, 2014).

Atualmente, os artigos mostram uma diversidade de trabalhos envolvendo o estudo de aula em Inglaterra. Por exemplo, existem iniciativas que envolvem apenas um pequeno grupo de pesquisadores, professores e/ou gestores de uma única escola, e outras que incluem um conjunto de integrantes de dezenas de escolas. O incentivo de entidades governamentais para o desenvolvimento de estudos de aula viabiliza a realização de grandes projetos e análises em larga escala. A parceria universidade-escola também apoia o desenvolvimento de estudos de aula em escolas inglesas, produzindo trabalhos e análises em diferentes escalas, como será apresentado na sequência.

É possível identificar distinções nos níveis de ensino focalizados nas pesquisas. Existem seis artigos que analisam exclusivamente dados de estudos de aula realizados por grupos de docentes em escolas primárias e seis artigos que tratam de resultados de estudos de aula realizados por grupos de professores em escolas secundárias. Foi constatada ainda a existência de oito estudos que recolheram dados tanto de grupos formados por professores de escolas primárias quanto de grupos com professores de escolas secundárias. Apenas um artigo observou grupos mistos formados tanto por professores de escolas primárias quanto secundárias.

Modelos de estudo de aula

Sobre as características dos estudos de aula, é possível constatar a grande influência do modelo de Dudley, dado que 13 artigos lhe fazem referência quando tratam da abordagem do estudo de aula usada nas suas pesquisas. Inclusive, Allan et al. (2020) e Norwich et al. (2018) referem-se a uma “versão britânica do estudo de aula”. O processo do estudo de aula de Dudley (2014) consiste em três ci-

culos, cada um com uma aula de investigação, desenvolvidos por um pequeno grupo de professores ou até mesmo um par, como pode ser observado na figura 1.

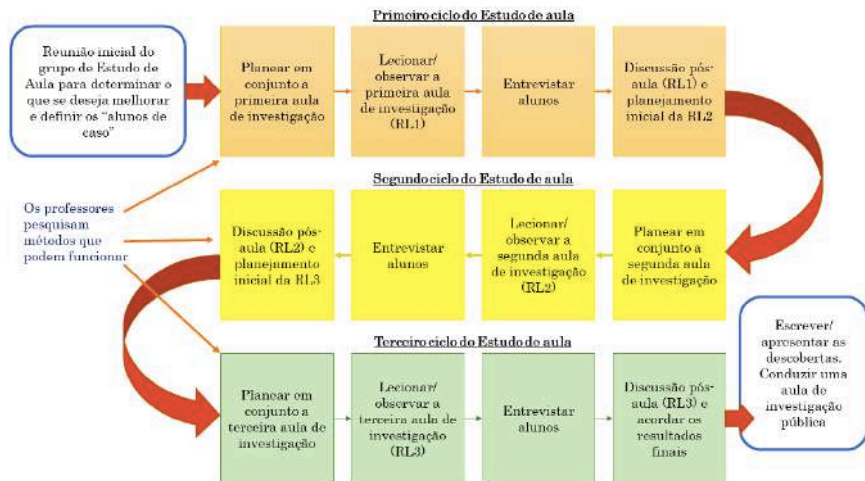


Figura 1 - Ciclo do Estudo de Aula proposto por Dudley (2014)

A “versão britânica” do estudo de aula é constituída por um ciclo com três aulas de investigação com foco nos alunos-caso, os quais são selecionados pela equipa dependendo do tema e dos objetivos do estudo em questão. De acordo com Dudley (2012), é importante considerar durante o planeamento os aspetos da aprendizagem dos alunos que o grupo deseja melhorar, bem como as necessidades da turma e, particularmente, dos alunos em foco. Contudo, essas necessidades não devem estar relacionadas apenas com os aspetos cognitivos – como o que eles precisam aprender e que abordagens podem dificultar a suas aprendizagens ou ajudá-los a superar as barreiras –, mas também às necessidades afetivas. Vale ressaltar que o “aluno-caso” tem funções diferentes ao longo do processo. A seleção de alunos como foco do estudo tem a finalidade de realçar aspetos específicos de um grupo de alunos da sala de aula, mas também cria oportunidades para que estes se envolvam diretamente no processo de ensino-aprendizagem através da inclusão de entrevistas como parte do estudo de aula.

Segundo Warwick et al. (2018), o modelo proposto por Dudley para o estudo aula como abordagem de desenvolvimento profissional no Reino Unido, é a estrutura predominante, visto que se tornou bas-

tante popular após a sua promoção por diversas entidades: *Lesson Study UK*, *National College for School Leadership*, *Economic and Social Research Council's Teaching e Learning Research Programme*. Embora 13 artigos tenham recorrido ao modelo de Dudley, os demais trabalhos optaram por outras abordagens. Estes autores, em geral, buscam as suas referências principais no modelo japonês e em grupos de pesquisa dos Estados Unidos.

Metodologia

Esta pesquisa, quanto a sua abordagem, é classificada em qualitativa, visto que consideramos a subjetividade dos participantes através de relatos fornecidos pelos professores durante as entrevistas e também expressados em quatro pósteres. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, com a utilização de entrevista e material produzido pelos professores (pósteres) para a coleta de dados (Ludke & André, 1986).

Entrevistamos três professores – Miriam, Sharon e Arthur (pseudônimos) – em atividade numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico da região oeste de Londres. Estes professores participaram de diversos estudos de aula desenvolvidos na escola há, pelo menos, 5 anos. Os três professores também desempenham funções de liderança na escola e apresentam vasta experiência de ensino.

As entrevistas semiestruturadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986) foram realizadas individualmente em dezembro de 2019, de modo que os professores refletissem sobre sua participação em estudos de aula e o trabalho desenvolvido em cada ciclo, os papéis desempenhados e suas aprendizagens ao longo do processo. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora. Neste artigo, as citações referentes às falas dos professores foram traduzidas do inglês para o português.

De modo a complementar as informações obtidas nas entrevistas, optamos por analisar pósteres elaborados pelos professores ao final de cada ciclo dos estudos de aula do qual participaram. Tais materiais foram mencionados por um dos professores e está disponível no 'web-site' da escola para divulgação dos estudos de aulas desenvolvidos na instituição. Segundo Ludke e André (1986), os documentos constituem uma fonte estável e rica, pois podem ser consultados várias vezes e servir de base a outros estudos, o que gera mais estabilidade aos resultados obtidos.

Os quatro pósteres analisados seguem um padrão de apresentação dos resultados, sendo que o seu objetivo principal é registrar e compartilhar as descobertas feitas ao longo do ciclo. De modo geral, seguem o mesmo padrão de apresentação dos resultados, sendo organizados em seis seções: membros do grupo; contexto da turma e unidade de trabalho; alunos-caso (idade e características); análise estratégica (estratégias escolhidas, observações e definição de sucesso); medidas de progresso (análise de efetividade); e conclusão/aprendizagem profissional.

A pesquisa foi realizada de forma indutiva, recorrendo-se à análise de conteúdo como método principal para a análise de dados. Por outras palavras, a partir dos textos resultantes das transcrições das entrevistas e dos pósteres, organizamos os dados, fizemos agrupamentos e comparações de modo à confrontá-los, procuramos padrões e, finalmente, estabelecemos relações. As categorias de análise emergiram do quadro teórico de referência, mas foram sendo modeladas ao longo desse processo. Assim, resultaram em quatro temas principais: (1) observação focada no aluno; (2) potencialidades e constrangimentos do estudo de aula; (3) aprendizagem dos professores; (4) colaboração.

Resultados e discussão

Discutimos, numa perspectiva transversal, os dados provenientes da revisão bibliográfica, das entrevistas e dos pósteres, segundo o objetivo proposto no início, em três seções: As dinâmicas; Aprendizagens profissionais e Potencialidades e desafios.

As dinâmicas

A influência do modelo de Dudley pode ser percebida na escola onde os professores atuam, devido a dois aspetos: o processo envolvendo três aulas de investigação e a inclusão dos alunos-caso. Contudo, os professores não reconhecem tal influência, ao contrário, relacionam o processo utilizado na escola ao modelo desenvolvido no Japão. Por exemplo, Sharon afirma: “Eu sei que o processo que nós seguimos é o modelo japonês. Pode ser uma pesquisa dessa pessoa [Dudley], mas não colocamos um nome nisso”.

É importante destacar que a iniciativa de utilizar o estudo de aula como uma forma de desenvolvimento profissional docente foi do diretor da escola, o qual apresentou o processo aos professores e os incentivou a trabalhar com tal abordagem. Sendo assim, é possível que o diretor tenha optado por apresentar o modelo de Dudley aos professores sem se aprofundar em questões teóricas ou sobre o desenvolvimento do estudo de aula em Inglaterra.

As experiências de estudo de aula desenvolvidas na escola ao longo dos anos foram de dois tipos distintos: aconteceram em três dias seguidos, cada dia uma nova aula de investigação, ou ocorreram em três dias distribuídos em três semanas, de modo que uma vez por semana se reuniam, lecionavam e refletiam. Arthur enfatizou a preferência pela realização do estudo de aula em três dias seguidos “porque ainda está tudo fresco na mente”.

Em relação à questão dos alunos-caso, os professores afirmam ser importante a seleção de alunos que tipificam casos de alunos da turma, com dificuldades específicas ou com potencialidade que se buscam desenvolver. De acordo com Miriam, os professores procuram por alunos que representa um grupo mais amplo na escola. Arthur explica que, ao escolherem alunos que se podem “generalizar”, também é possível “generalizar as descobertas”. Assim como descrito no modelo de Dudley, os alunos-caso da escola são entrevistados em dois momentos, antes e depois da aula de investigação. Cada professor participante fica responsável por observar um aluno-caso.

Vale ressaltar ainda o incentivo da própria liderança da escola para o desenvolvimento e sustentação do estudo de aula na instituição. Os professores relataram que existe a possibilidade de contratação de professores suplentes para lecionar nas suas turmas enquanto participam do processo. Esse apoio possibilita que todo o estudo de aula seja desenvolvido em horário de aula.

Aprendizagens profissionais

Os professores destacaram em diferentes momentos da entrevista, bem como registaram nas conclusões dos pôsteres, o que consideraram útil para o seu aprendizado e desenvolvimento da prática letiva. Os professores ressaltaram principalmente os benefícios da colaboração nos diversos momentos do processo,

bem como o impacto do estudo de aula na sua própria aprendizagem profissional e, mais especificamente, a sua importância para mobilizar novas ideias sobre ensino, esta última frequentemente expressa nos pósteres com resoluções sobre as mudanças pretendidas na prática letiva.

Todos os entrevistados descreveram a abordagem como útil e formativa, sendo capazes de identificar algum impacto positivo na sua prática profissional. É de destacar que os professores mostraram interesse em melhorar a aprendizagem dos alunos em relação tanto aos aspetos cognitivos quanto às necessidades afetivas. Por exemplo, os pósteres ilustram a preocupação dos professores em motivar os alunos a participar da aula e aprender novos conhecimentos, além de destacar ações que podem engajar os alunos-caso na aula.

Os professores relataram experiências de aprendizagem novas, visto que os processos do estudo de aula permitiram-lhes ver os seus alunos de novas maneiras, com base em insights desenvolvidos por meio da observação focalizada em sala de aula. Sharon destaca que o estudo de aula possibilita observar os “estilos de aprendizagem” dos alunos e as “pequenas coisas”, como pensar mais sobre como juntar as crianças e a melhor posição do professor durante os diferentes momentos da aula. Para Miriam, “observar os alunos por uma hora é totalmente diferente”, pois possibilita perceber aspetos da aprendizagem que passam despercebidos quando se leciona uma aula.

A participação de um especialista externo – em inglês, “knowledgeable other” – também é responsável por algumas destas aprendizagens, segundo as entrevistas dos professores. Num dos ciclos de estudo de aula realizados na escola, houve a participação de um professor de Singapura, autor de uma série de livros de Matemática e com vasta experiência de ensino. Os professores afirmaram que aprenderam novos conhecimentos por meio dos seus comentários, principalmente no que concerne à aprendizagem em Matemática.

Portanto, podemos apontar quatro fatores que influenciaram aprendizagem do professor: (a) o trabalho colaborativo durante o planeamento da aula de investigação, nos momentos de discussão e mesmo na tomada de decisões; (b) planejar, observar e analisar dados sobre a aprendizagem dos alunos-caso; (c) a contextualização da aprendizagem dos professores na sala de aula; (d) a participação de um Especialista Externo com comentários sobre o conteúdo específico e aspetos do processo de ensino-aprendizagem.

Potencialidades e desafios

Os professores mencionaram vários benefícios de se trabalhar colaborativamente durante os estudos de aula. Uma questão mencionada por Arthur em diferentes momentos da entrevista foi a importância de se compartilhar as responsabilidades, possibilitando diminuir a “pressão” sobre o ensino. Além disso, foi salientado nas entrevistas o facto de o estudo de aula possibilitar que se observe e se examine as aulas sem que haja a necessidade de monitorar os professores, mas focalizando a aprendizagem dos alunos. Os participantes expressaram estar aliviados pelo facto do enfoque não se concentrar no desempenho de professores individualmente, o que permitiu-lhes explorar mais profundamente aspetos do processo de ensino.

De acordo com Stevenson e Wood (2013), o sistema educacional em Inglaterra é fortemente influenciado por medidas de desempenho do professor. Os autores destacam ser frequentemente esperado que os professores demonstrem altos níveis de desempenho em relação aos padrões nacionais de ensino e estejam preparados para inspeções pelo *Office for Standards in Education* (Ofsted). Contudo, os resultados do estudo de aula nem sempre se dão a curto prazo ou o impacto pode ser visto imediatamente no desempenho dos alunos. Portanto, este contexto cultural pode restringir o potencial do estudo de aula de proporcionar resultados positivos na prática dos professores e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos.

Ao longo das entrevistas, os professores apontaram algumas dificuldades para a realização e sustentação dos estudos de aula na escola, a saber: manter o interesse de todos os participantes quando a atividade não é mais novidade; encontrar tempo para realizar todas as atividades envolvidas nos estudos de aula; definir horários compatíveis para a organização das reuniões; e o custo elevado para a contratação de professores suplentes. Sharon destacou ainda a questão da rotatividade docente, visto que “quando um professor deixa a escola, ele leva o conhecimento consigo”.

A questão do suporte financeiro para a realização dos estudos de aula recebeu bastante destaque pelos três professores. Nas palavras de Arthur, o estudo de aula “é caro para a escola, porque o diretor dá aos professores o tempo fora da aula para planear [a aula de investigação], então temos que conseguir um professor substituto para ficar em sala de aula”. Sharon detalha que “três pessoas fora

da classe por três dias significa três professores auxiliares, talvez duzentas e cinquenta libras por dia, três dias”, mas pondera: “em nossa escola, achamos que vale a pena o investimento e encontramos o dinheiro”.

Conclusões

O estudo de aula é um processo que engloba um vasto conjunto de características essenciais para o desenvolvimento profissional de professores. Trata-se de um processo baseado na prática quotidiana dos professores e com foco nas aprendizagens dos alunos, especialmente, quando os professores discutem aspetos da dinâmica e organização da aula, analisam e avaliam as dificuldades e potencialidades dos alunos, selecionam os alunos-caso e ponderam as informações coletadas das observações das aulas e das entrevistas com os alunos-caso.

O ambiente colaborativo proporcionado pelo estudo de aula possibilita o desenvolvimento de relações profissionais mais estreitas e o apoio entre os integrantes do grupo, conforme foi observado nos relatos dos professores. Sendo assim, o estudo de aula viabiliza um contexto favorável à reflexão e ao desenvolvimento da confiança entre os professores. As aprendizagens dos professores são beneficiadas pelo contexto seguro que o estudo de aula oferece aos docentes para testar e experimentar novas abordagens de ensino, pelo trabalho colaborativo e pelas oportunidades de observar os seus alunos, principalmente durante a aula de investigação.

Por meio das entrevistas com os três professores, foi possível perceber que algumas questões culturais e estruturais afetaram a adaptação do estudo de aula na escola em questão. O facto de os professores já estarem familiarizados com o trabalho colaborativo em outras atividades contribuiu para um melhor aproveitamento dos estudos de aula realizados na escola. Ademais, a iniciativa da própria instituição em encarar o processo de estudo de aula como uma forma de desenvolvimento profissional, inclusive dedicando verbas para a contratação de professores substitutos, têm contribuído para sustentar a realização de estudos de aula a longo prazo.

O estudo de aula demanda tempo e dedicação dos professores, por isso alguns constrangimentos são encontrados durante a realização dos ciclos. Assim, sustentar os estudos de aula a longo prazo pode ser um desafio, ainda mais num sistema escolar fortemente influenciado

por medidas de desempenho dos professores. O suporte adequado da escola e uma liderança eficiente são fatores importantes para o sucesso das iniciativas.

Referências

- Dudley, P. (2012). Lesson study development in England: From school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: a handbook for teachers and school leaders*. Lesson Study UK.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: the case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Fujii, T. (2018). Lesson study and teaching mathematics through problem solving: The two wheels of a car. In M. Quaresma, C. Winsløw, S. Clivaz, J. P. Ponte, N. Shuilleabhain & A. Takahashi (Eds.), *Lesson study around the world: Theoretical and methodological issues* (pp. 1-21). New York, NY: Springer.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. C. Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together* (pp. 1-12). New York, NY: Springer.
- Norwich, B., Fujita, T., Adlam, A., Milton, F., & Edwards-Jones, A. (2018). Lesson study: An inter-professional collaboration approach for Educational Psychologists to improve teaching and learning. *Educational Psychology in Practice*, 34(4), 370-385.
- Seleznyov, S. (2019). Lesson study: Exploring implementation challenges in England. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(2), 179-192.
- Sowder, J. T. (2007). The mathematical education and development of teachers. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 157-223). Charlotte, NC: Information Age.
- Stevenson, H., & Wood, P. (2013). Markets, managerialism and teachers' work: the invisible hand of high stakes testing in England. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 42-61.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*, New York, NY: Free Press.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2016). Lesson study, improvement, and the importing cultural routines. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 581-587.

- Takahashi, A., & McDougal, T. (2018). Collaborative Lesson Research (CLR). In M. Quaresma, C. Winsløw, S. Clivaz, J. P. Ponte, N. Shuilleabhain & A. Takahashi (Eds.), *Lesson study around the world: Theoretical and methodological issues* (pp. 143-152). New York, NY: Springer.
- Warwick, P., Vrikki, M., Dudley, P., & Vermunt, J. (2018). The role of pupil voice as a trigger for teacher learning in lesson study professional groups, *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 435-455.
- Watanabe, T. (2018). Japanese lesson study in the United States: Looking back and looking ahead. *Educational Designer*, 3(11).

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



AUTOCONCEITO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ANÁLISE EM FUNÇÃO DO SEXO E ANO ACADÊMICO

Anelice Maria Banhara Figueiredo

Doutoranda do Curso de Psicologia de Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Professora da Uceff Faculdades – Chapecó, SC, Brasil

anelicefigueiredo@campus.ul.pt

<https://orcid.org/0000-0002-0671-5280>

Feliciano H. Veiga

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

fhveiga@ie.ulisboa.pt

<https://orcid.org/0000-0002-2977-6238>

Óscar Garcia

Faculdade de Psicologia - Universidade de Valência - Espanha

oscar.f.garcia@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-8146-7590>

Resumo

O autoconceito pode ser definido pela imagem e aceitação de si mesmo, baseadas na avaliação pessoal e através das experiências vividas pelo sujeito nos contextos de vida e da leitura que faz dessa vivência. Objetivo: pesquisar como se diferenciam os resultados no autoconceito de estudantes universitários em função do sexo e em função do ano acadêmico. Metodologia: a amostra foi composta de 1547 estudantes, de ambos os sexos, que frequentam cursos de ensino superior no Brasil, sendo 917 (59,3%) pertencem ao sexo feminino e 630 (40,7%) ao sexo masculino. Quanto a distribuição pelos anos dos cursos, encontram-se 29,9% dos estudantes no 1º ano, 16,9% no 2º ano, 21,6% no 3º ano, 17,9% no 4º ano, 13% no

5º ano e 0,6% no 6º ano. O instrumento utilizado foi a escala AF5. Resultados: Em relação ao autoconceito e sexo, após a aplicação do teste *t*, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre o grupo de estudantes do sexo feminino e masculino. Em relação ao autoconceito e ano acadêmico, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre 1º e 2º ano, mas existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre os estudantes do 1º e do 3º ano, e existem diferenças significativas entre estudantes do 2º e do 3º ano. Conclusões: em relação ao autoconceito e sexo, na dimensão acadêmica os sujeitos do sexo feminino apresentam maior autoconceito e na dimensão física, emocional e autoconceito total são os sujeitos do sexo masculino que apresentam maior autoconceito. Em relação ao autoconceito e ano de curso, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre os estudantes do 1º e do 3º ano, nas dimensões física, emocional, social e no autoconceito. Tais diferenças apresentam-se favoráveis, superiores, nos alunos do 1º ano. Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre estudantes do 2º e do 3º ano nas dimensões física, emocional e no autoconceito total. Tais diferenças apresentam-se favoráveis, superiores, nos alunos do 2º ano. Os resultados são discutidos tendo em conta a revisão da literatura.

Palavras-chave: Autoconceito do estudante no ensino superior; Ensino Superior; Sexo; Ano acadêmico.

Introdução

No ensino superior, se observa nos últimos anos, uma diminuição do número de estudantes nos cursos presenciais e aumento de estudantes na modalidade Educação a Distância (EaD) (Brasil, 2019). Se observa também, baixo desempenho acadêmico e a evasão escolar (Sadoyama, Rezende, Santos, & Sadoyama, 2020). É dentro dessa lógica que o estudo sobre autoconceito e as variáveis sexo e ano acadêmico são muito importantes para que as instituições tenham ferramentas para ajudar os estudantes a atingirem seus objetivos.

Embora existam diversos sinônimos do constructo autoconceito, Veiga (1991) compreende como a percepção que o indivíduo tem de si próprio como tal e de si mesmo em relação com os outros. Para García, Musitu e Veiga (2006), o autoconceito pode ser definido pela imagem e aceitação do indivíduo de si mesmo, localizando-se sempre em um continuum entre bem-estar e seu oposto. Pode-se definir autoconceito

como aquelas percepções que o indivíduo tem sobre si mesmo, baseadas nas suas relações com os pares e nas atribuições que ele tem sobre o seu comportamento (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), levando-o a conhecer-se a si mesmo (Veiga, 2012). O autoconceito, enquanto constructo multidimensional, tem sido objeto de especial atenção por parte da comunidade científica (García et al., 2006; Veiga & Leite, 2016). Estudos realizados confirmaram a validade do instrumento AF5 com estudantes universitários (Bustos, Oliver, & Galiana, 2015; Chen, Garcia, Fuentes, Garcia-Ros, & Garcia, 2020; Esteban & Bermúdez-Jaimes, 2017; García et al., 2006; García, Gracia, & Zeleznova, 2013; García, Martínez, Cruise, García, & Serra, 2018; García, Musitu, Riquelme, & Riquelme, 2011; Londoño, Lubert, Sepúlveda, & Ferreras, 2019; Riquelme Mella & Riquelme Bravo, 2011; Sánchez Meléndez, 2019; Sánchez, Reyna, Ely, Yojcom, Litzullí, & Bautista, 2017).

Não se observam muitas pesquisas sobre o autoconceito dos estudantes no Brasil e, ainda são poucos os estudos relacionando o autoconceito dos estudantes com as variáveis sexo e ano acadêmico no ensino superior. Por isso, este estudo procura investigar as seguintes questões: Q1 - Como se diferenciam os resultados no autoconceito de estudantes universitários em função do sexo? Q2 - Como se diferenciam os resultados no autoconceito de estudantes universitários em função do ano acadêmico?

Autoconceito e sexo

Nos estudos sobre autoconceito e a variável sexo, alguns não encontraram diferenças (Baltasar, Herrera, & Barona, 2016; Barros & Moreira, 2013; Goni & Bello, 2016). Nos estudos com diferenças favoráveis aos sujeitos do sexo feminino, o estudo de Campira (2016) observou que na dimensão do autoconceito religioso, são as estudantes do sexo feminino que apresentam pontuações mais elevadas. Valenzuela- Zambrano e López- Justicia (2015) realizaram um estudo para verificar a existência de diferenças no autoconceito dos estudantes com deficiência visual ou motora. Na análise da variável sexo, no grupo de estudantes com deficiência, foram encontradas melhores notas na dimensão acadêmica nas estudantes mulheres do que nos homens. Na análise do sexo por tipo de deficiência (visual ou motor), foram encontradas diferenças na dimensão acadêmica, em favor das mulheres com deficiência visual. Jan (2015) realizou um estudo para investigar

as relações entre autoeficácia acadêmica, autoeficácia informática, experiência anterior e satisfação com o aprendizado on-line e como variam com o sexo. A análise mostrou que a autoeficácia acadêmica é o mais preditivo de satisfação com o aprendizado on-line. As mulheres tinham uma autoeficácia acadêmica média maior do que os homens.

Nos estudos com diferenças favoráveis aos sujeitos do sexo masculino, Lopez (2019) observou que os homens possuem maior autoconceito físico e emocional do que as mulheres. Vallejo e Risoto (2013) observaram que os homens têm pontuação acima da média em todas as dimensões do autoconceito. Rosman, Mayer, Leichner e Krampen (2020) realizaram um estudo longitudinal e perceberam que o autoconceito das estudantes permaneceu em grande parte constantes, enquanto os dos homens aumentaram consideravelmente com o tempo.

Sobre estudos que apresentam alternância dos resultados entre os sexos, Campira, Araújo e Almeida (2017) observaram diferenças em função do sexo nas dimensões do autoconceito religioso, a favor do sexo feminino, no autoconceito acadêmico e no autoconceito social, a favor do sexo masculino. Caldera Montes, Reynoso González, Angulo-Legaspi, Cadena García e Ortíz Patiño (2018) observaram que os homens tiveram notas mais altas no autoconceito total, autoconceito emocional e autoconceito físico. As mulheres tiveram notas significativamente mais altas que os homens no fator autoconceito acadêmico-laboral. Hoces La Rosa e Garayar Tasayco (2019) observaram que a mulheres tem um nível mais alto nas dimensões social e emocional e os homens têm uma pontuação mais alta no autoconceito físico. Cachón-Zagalaz, Sanabrias-Moreno, Sánchez-Zafra, Zagalaz-Sánchez e Lara-Sánchez (2020) observaram a existência de diferenças significativas entre os dois sexos nas dimensões acadêmica, emocional e social do autoconceito, com as mulheres mostrando um autoconceito acadêmico maior e os homens mostrando o autoconceito emocional e físico maiores. Chacón-Cuberos, Zurita-Ortega, García-Marmol e Castro-Sánchez (2020) observaram que o autoconceito nas dimensões emocionais, familiares e físicas e no autoconceito total foi mais elevado nos homens e somente a dimensão acadêmica do autoconceito foi maior nas mulheres.

Autoconceito e ano acadêmico

Nos estudos sobre autoconceito e a variável ano acadêmico, com diferenças favoráveis aos sujeitos dos primeiros anos, Silva e

Vendramini (2005) observaram diferenças significativas no autoconceito estatístico entre os universitários do segundo e oitavo semestre, tendo pontuações mais elevadas os estudantes do segundo período. Bardagi e Boff (2010) realizaram um estudo longitudinal e salientam que no momento do ingresso o jovem está envolto por sentimentos de entusiasmo e vitória (por ter passado no vestibular). Um segundo momento seria marcado pelas decepções com a instituição de ensino, professores e preocupações em relação à escolha profissional. No terceiro momento, há um interesse maior pela continuidade do curso e o envolvimento em atividades acadêmicas reforça a satisfação com a escolha. O último momento caracteriza-se pela proximidade com o fim do curso, onde a avaliação da formação contribuirá para as expectativas quanto à atuação profissional. Rosman et al. (2020) realizaram um estudo para examinar as mudanças no autoconceito acadêmico dos ingressantes em psicologia e perceberam que o autoconceito de alunos com notas melhores aumentou com o tempo, o contrário também ocorreu para alunos com notas mais baixas.

Nos estudos com diferenças favoráveis aos sujeitos dos anos posteriores, Suehiro (2006) observou que os universitários do oitavo semestre apresentaram um melhor desempenho acadêmico em relação aos do segundo. Sepúlveda, Londoño, Lubert e Botero (2014) observaram uma diferença significativa no autoconceito físico, com medias mais elevados para os estudantes do último semestre. Londoño, Lubert, De La Rosa e Botero (2015) verificaram que os estudantes de ambos os sexos, que estão em seus últimos semestres, têm médias no autoconceito acadêmico, estatisticamente mais altas do que aqueles que estão em seu primeiro semestre. Em suma, foi observado uma inconsistência nos estudos encontrados.

Metodologia

A pesquisa realizada teve uma amostra de 1547 estudantes do ensino superior do Brasil, destes, 917 (59,3%) são do sexo feminino e 630 (40,7%) do sexo masculino. Quanto a distribuição pelos anos dos cursos, 29,9% são de estudantes no 1º ano, 16,9% do 2º ano, 21,6% do 3º ano, 17,9% do 4º ano, 13% do 5º ano e 0,6% do 6º ano.

Foi utilizado como instrumento a Escala AF5. A escala AF5 é um instrumento de autorrelato composto por 30 itens formulados em termos positivos e negativos, que foi desenvolvido na Espanha

(García & Musitu, 1999). A Escala avalia cinco dimensões do auto-conceito: dimensão académica, social, emocional, familiar e física. Cada dimensão é avaliada com 6 itens, o que permite medir com um único instrumento as principais dimensões do autoconceito e utiliza uma escala variando de 1 (total desacordo) a 6 (total acordo). Nesta pesquisa foi utilizada uma versão reduzida da AF5 com 24 questões para diminuir o tempo de aplicação da escala.

Para realização da pesquisa foram atendidos os princípios éticos exigidos pelos comitês do Brasil e de Portugal. Destacam-se, neste aspecto, a garantia de confidencialidade, de liberdade em participar, o anonimato dos participantes e a proteção dos dados. Foi aplicado o questionário de forma on-line no primeiro semestre letivo de 2019. Os dados recolhidos foram exportados para uma base de dados do software de análise estatística SPSS, versão 25.

Resultados

Resultados no autoconceito em função do sexo

Em resposta a questão de estudo Q1 (Como se diferenciam os resultados no autoconceito de estudantes universitários em função do sexo?), e tratando-se de uma variável nominal com dois níveis, utilizou-se o teste t em amostras independentes (t), com o objetivo de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre a média do grupo feminino e do grupo masculino. Na Tabela 1, apresentaram-se as medidas do autoconceito dos estudantes universitários nos dois grupos em estudo, bem como, o resultado do teste t e o nível de significância estatística, resultantes da comparação entre as médias em cada uma das dimensões e no total da escala.

Tabela 1 - Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do t , nas dimensões do autoconceito em função do sexo

Dimensões	Sexo	Nº	Média	D.P.	T
Académica	Feminino	917	24,20	3,68	3,60 ***
	Masculino	630	23,49	3,98	
Física	Feminino	917	20,12	5,37	-7,11 ***
	Masculino	630	22,07	5,24	
Familiar	Feminino	917	20,41	3,50	,73 ns
	Masculino	630	20,27	3,59	

Emocional	Feminino	917	21,36	6,59	-8,35 ***
	Masculino	630	24,18	6,43	
Social	Feminino	917	19,50	3,49	-1,70 ns
	Masculino	630	19,81	3,45	
Autoconceito total	Feminino	917	105,58	15,17	-5,36 ***
	Masculino	630	109,83	16,16	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa

Na análise dos dados na AF5, após a aplicação do teste t , verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre o grupo de estudantes do sexo feminino e masculino, especificamente, nas dimensões acadêmica ($t = 3,60$; $g.l. 1545$; $p < .001$), física ($t = -7,11$; $g.l. 1545$; $p < .001$), emocional ($t = -8,35$; $g.l. 1545$; $p < .001$) e autoconceito total ($t = -5,36$; $g.l. 1545$; $p < .001$). Salienta-se que na dimensão acadêmica, os sujeitos do sexo feminino apresentam maior autoconceito, e na dimensão física, emocional e autoconceito total são os sujeitos do sexo masculino que apresentam maior autoconceito. Nas dimensões familiar e social, não se observaram diferenças significativas.

Resultados no autoconceito em função do ano acadêmico

Na questão de estudo Q2 (Como se diferenciam os resultados no autoconceito de estudantes universitários em função do ano acadêmico?), o objetivo foi o de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre os diferentes anos acadêmicos. Apresentam-se as estatísticas do grupo referente ao 1º e 2º ano, as estatísticas do grupo referente ao 1º e 3º ano (Tabela 2) e as estatísticas do grupo referente ao 2º e 3º ano (Tabela 3), juntamente com o resultado do teste t e o nível de significância estatística resultantes da comparação entre as médias em cada uma das dimensões e no total da escala.

Analisando a média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do t , nas dimensões do autoconceito em função do ano acadêmico (1º e 2º ano), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito, sendo na dimensão acadêmica ($t = -,17$; $g.l. 721$; ns), física ($t = -,11$; $g.l. 721$; ns), familiar ($t = -,67$; $g.l. 721$; ns), emocional ($t = -,19$; $g.l. 721$; ns), social ($t = ,27$; $g.l. 721$; ns) e no autoconceito total ($t = -,25$; $g.l. 721$; ns).

Tabela 2 - Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do t , nas dimensões do autoconceito em função do ano acadêmico (1º e 3º ano)

Dimensões	Ano do curso	Nº	Média	DP	t
Acadêmica	1º	462	24,10	3,57	1,67 ns
	3º	822	23,73	3,93	
Física	1º	462	21,32	5,46	2,42 *
	3º	822	20,56	5,39	
Familiar	1º	462	20,46	3,60	1,12 ns
	3º	822	20,22	3,56	
Emocional	1º	462	23,05	6,54	2,70 **
	3º	822	22,01	6,68	
Social	1º	462	19,87	3,34	2,14 *
	3º	822	19,44	3,55	
Autoconceito total	1º	462	108,80	15,84	3,08 **
	3º	822	105,97	15,84	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa

Em relação a análise dos dados, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre os estudantes do 1º e do 3º ano, nas dimensões física ($t = 2,42$; $g.l. 1282$; $p < .05$), emocional ($t = 2,70$; $g.l. 1282$; $p < .01$), social ($t = 2,14$; $g.l. 1282$; $p < .05$) e no autoconceito total ($t = 3,08$; $g.l. 1282$; $p < .01$). Tais diferenças apresentam-se favoráveis, superiores, nos alunos do 1º ano. As dimensões que não tiveram resultados significativos foram a dimensão acadêmica ($t = 1,67$; $g.l. 1282$; ns) e a familiar ($t = 1,12$; $g.l. 1282$; ns).

Tabela 3 - Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do t , nas dimensões do autoconceito em função do ano acadêmico (2º e 3º ano)

Dimensões	Ano do curso	Nº	Média	DP	t
Acadêmica	2º	261	24,15	3,88	1,51 ns
	3º	822	23,73	3,93	
Física	2º	261	21,36	5,25	2,12 *
	3º	822	20,56	5,39	
Familiar	2º	261	20,64	3,26	1,66 ns
	3º	822	20,22	3,56	
Emocional	2º	261	23,15	6,78	2,39 *
	3º	822	22,01	6,68	
Social	2º	261	19,80	3,39	1,45 ns
	3º	822	19,44	3,55	
Autoconceito total	2º	261	109,10	14,61	2,84 **
	3º	822	105,97	15,84	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa

Na análise dos dados após a aplicação do teste t , verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre estudantes do 2º e do 3º ano nas dimensões física ($t = 2,12$; $g.l. 1081$; $p < .05$), emocional ($t = 2,39$; $g.l. 1081$; $p < .05$) e no autoconceito total ($t = 2,84$; $g.l. 1081$; $p < .01$). Tais diferenças apresentam-se favoráveis, superiores, nos alunos do 2º ano. Nesta comparação, as dimensões que não tiveram resultados significativos foram as dimensões acadêmica ($t = 1,51$; $g.l. 1081$; ns), familiar ($t = 1,66$; $g.l. 1081$; ns) e social ($t = 1,45$; $g.l. 1081$; ns). Dada a elevada discrepância no número de sujeitos em cada um dos grupos comparados, os presentes resultados devem ser cuidadosamente considerados, sugerindo-se desde já posteriores estudos de replicação.

Discussão e conclusões

Para dar resposta a questão de estudo Q1 (Como se diferenciam os resultados no autoconceito de estudantes universitários em função do sexo?), na análise dos dados na AF5, após a aplicação do teste t , verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre o grupo de estudantes do sexo feminino e masculino. Salienta-se que na dimensão acadêmica os sujeitos do sexo feminino apresentam maior autoconceito e na dimensão física, emocional e autoconceito total são os sujeitos do sexo masculino que apresentam maior autoconceito.

As pesquisas neste âmbito, no ensino superior, vão ao encontro deste resultado (Cachón-Zagalaz et al., 2020; Caldera Montes et al., 2018; Chacón-Cuberos et al., 2020; Lopez, 2019; Valenzuela-Zambrano & López-Justicia, 2015). Em relação ao autoconceito físico, os resultados obtidos nesta investigação, favoráveis aos estudantes do sexo masculino, vão ao encontro das conclusões apresentadas pela maioria dos estudos empíricos revistos (Badilla Fuentes, 2016; Cachón-Zagalaz et al., 2020; Caldera Montes et al., 2018; Chacón-Cuberos et al., 2020; Lopez, 2019; Veliz-Burgos & Apodaca, 2012). No que se refere ao autoconceito emocional, os resultados favoráveis aos sujeitos do sexo masculino corroboram os resultados encontrados por alguns autores (Badilla Fuentes, 2016; Cachón-Zagalaz et al., 2020; Caldera Montes et al., 2018; Chacón-Cuberos et al., 2020; Goñi e Fernandez, 2007; Lopez, 2019; Veliz-Burgos e Apodaca, 2012). Quanto ao autoconceito total, os estudos empíricos revistos têm apresentado

resultados com diferenças também favoráveis aos indivíduos do sexo masculino (Caldera Montes et al., 2018; Chacón-Cuberos et al., 2020). No que se refere ao autoconceito acadêmico, os resultados obtidos favoráveis as estudantes mulheres vão ao encontro da maioria dos estudos empíricos revistos (Cachón-Zagalaz et al., 2020; Chacón-Cuberos et al., 2020; Valenzuela- Zambrano & López- Justicia, 2015).

Numa tentativa de interpretação, os resultados no autoconceito podem ter relação com questões culturais, que desde a infância se cobra mais das meninas melhores resultados acadêmicos e se permite aos meninos comportamentos menos controlados, maior liberdade para sair, brincar, se expressar. As mulheres apresentam um autoconceito acadêmico superior, possivelmente porque obtêm melhores notas do que os homens por terem melhores hábitos de estudo e pelo fato de que as estudantes mulheres que ingressam no ensino superior estão bem ajustadas e têm habilidades suficientes para ter um bom desempenho no ambiente acadêmico (Caldera Montes et al., 2018; Valenzuela & López, 2015). Em relação ao maior autoconceito dos estudantes homens, nas dimensões física, emocional e autoconceito total, pode-se argumentar que existem desvantagens culturais e sociais que ainda predominam nas estudantes universitárias mulheres. Estereótipos ideais de beleza as tornam mais vulneráveis à frustração e à pressão social por não se encaixarem aos padrões (Caldera Montes et al., 2018). Parece haver uma diminuição da confiança na aparência física, o aumento das comparações com os outros ocasionando um baixo autoconceito físico e emocional (Cachón-Zagalaz et al., 2020). A prática de esportes de contato contribui para um maior autoconceito emocional e físico, e são, em sua maioria, os estudantes homens que praticam esses tipos de esportes (Chacón-Cuberos et al., 2020).

Quanto a questão de estudo Q2 (Como se diferenciam os resultados no autoconceito de estudantes universitários em função do ano acadêmico?), verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre os estudantes do 1º e do 3º ano, nas dimensões física, emocional, social e no autoconceito total. Tais diferenças apresentam-se favoráveis, superiores nos alunos do 1º ano. As dimensões que não tiveram resultados significativos foram a dimensão acadêmica e a familiar. Na análise dos dados verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito, entre estudantes do 2º e do 3º ano, nas dimensões física, emocional e no autoconceito total, favoráveis, superiores, nos alunos do 2º ano.

Os resultados deste estudo encontram respaldo na literatura (Bardagi & Boff, 2010; Rosman et al., 2020; Silva & Vandrimi, 2005). Alguns estudos encontrados na literatura apresentam um maior autoconceito dos estudantes dos anos posteriores (Londoño et al., 2015; Sepúlveda et al., 2014; Suehiro, 2006), contrariando com os resultados deste estudo.

Buscando interpretar os resultados no autoconceito, isso pode ter relação com a aprendizagem de conteúdos acadêmicos específicos, motivações pessoais, diferenças de metodologia de ensino, entre outros fatores (Silva & Vendramini, 2005), ou pode ter relação com o sentimento de conquista ao ingressar no curso pretendido (Bardagi & Boff, 2010), como também, não se deixando abater na transição para a universidade, considerando que a diminuição de notas pode ser por adentrarem num ambiente social mais competitivo, desafiador e com exames mais difíceis (Rosman et al., 2020). A inconsistência encontrada sugere a necessidade de realizar novos estudos, utilizando a escala AF5.

Embora os resultados tenham encontrado corroboração em diversos estudos, destaca-se a necessidade de realizar novos estudos empíricos, no sentido de pesquisar as relações das variáveis analisadas, com outras variáveis contextuais, como o autoconceito dos estudantes por sexo e ano acadêmico nas modalidades presencial e a distância no ensino superior.

Referências

- Baltasar, D. S., Herrera, S. S., & Barona, E. G. (2016). Autoconcepto académico: Modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 35(2), 69–82.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. de M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 15(1), 41–56. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772010000100003>
- Barros, R. M. de A., & Moreira, J. A. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia Em Revista*, 19(2), 232–249. <https://core.ac.uk/download/pdf/151538354.pdf>
- Brasil. (2019). *Censo da Educação superior 2019. Sinopse Estatística*. INEP. <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Bustos, V., Oliver, A., & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en universitarios peruanos: Una herramienta para la psicología positiva. *Psicología: Reflexao e Critica*, 28(4), 690–697. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>

- Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Lara-Sánchez, A. J. (2020). Use of the smartphone and self-concept in university students according to the gender variable. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(184), 1–10. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124184>
- Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Angulo-Legaspi, M., Cadena García, A., & Ortíz Patiño, D. E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144–153. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Campira, F., Araújo, A., & Almeida, L. (2017). Autoconceito em estudantes universitários de Moçambique: Estudo das relações e diferenças em função de variáveis pessoais e contextuais dos alunos Self-concept in university students of Mozambique : Study of the relations and differences according to the. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 10. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2714>
- Campira, F. P. (2016). *Construção e validação de uma escala de autoconceito: Estudo com alunos universitários do 1o ano da Universidade Pedagógica de Moçambique*. Universidade do Minho.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., García-Marmol, E., & Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconceito multidimensional según práctica deportiva en estudiantes universitarios de Educación Física de Andalucía. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 174–180. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7243265.pdf%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7243265>
- Chen, F., Garcia, O. F., Fuentes, M. C., Garcia-Ros, R., & Garcia, F. (2020). Self-Concept in China: Validation of the Chinese Version of the Five-Factor Self-Concept (AF5) Questionnaire. *Symmetry*, 12(5), 798. <https://doi.org/10.3390/sym12050798>
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconceito en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551–556.
- Goni, U., & Bello, S. (2016). Parental Socio-Economic Status, Self-Concept and Gender Differences on Students ' Academic Performance in Borno State Colleges of Education: Implications for Counselling. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 21–27.
- Hoces La Rosa, Z. P., & Garayar Tasayco, H. G. (2019). Autoconceito y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios en la Universidad Nacional de Huancavelica. *UNIANDES Episteme*, 6(1), 111–123.
- Jan, S. K. (2015). The relationships between academic self-efficacy, computer self-efficacy, prior experience, and satisfaction with online learning. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 30–40. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.994366>
- Londoño, Diana Marcela M., Lubert, C. D., De La Rosa, A. J., & Botero, J. S. H. (2015). Autoconceito en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado en medicina de la ciudad de Manizales (Colombia), 2013.

- Archivos de Medicina (Manizales)*, 15(1), 57–66. <https://doi.org/10.30554/archmed.15.1.337.2015>
- Londoño, Diana Marcela Montoya, Lubert, C. D., Sepúlveda, V. E. P., & Puente Ferreras, A. (2019). Estandarización de la Escala de autoconcepto AF5 en estudiantes universitarios colombianos. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 118–124. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.06.001>
- Lopez, E. E. C. (2019). *Autoconcepto y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la modalidad adultos EPE de la Facultad de Administración de una universidad privada de Lima*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Riquelme Mella, E., & Riquelme Bravo, P. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de autoconcepto forma 5 en español (AF5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicología, Saúde & Doenças*, 12(1), 91–103. http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-00862011000100006&script=sci_arttext
- Rosman, T., Mayer, A. K., Lechner, N., & Krampen, G. (2020). Putting big fish into a bigger pond: self-concept changes in psychology undergraduate entrants. *Journal of Further and Higher Education*, 44(1), 14–28. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1493095>
- Sadoyama, A. S. P., Rezende, K. P. M., Santos, M. P., & Sadoyama, G. (2020). Evasão escolar no ensino superior: um estudo de revisão sistemática. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXIV(3), 92–103. <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/printerFriendly/519/661>
- Sánchez, C., Reyna, M. L. M., Ely, F. R., Yojcom, A., Litzull, L. A., & Bautista, C. (2017). *Validación de autoconcepto (AF-5) en estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias Médicas de la universidad Mariano Gálvez de Guatemala, Campus de Quetzaltenango, realizada en los meses de marzo a mayo de 2017* [Universidad Mariano Gálvez de Guatemala]. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Sánchez Meléndez, M. J. (2019). “Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto (AF5), en estudiantes universitarios de Chimbote.” In *Universidad César Vallejo*. Universidad César Vallejo.
- Sepúlveda, V. E. P., Londoño, D. M. M., Lubert, C. D., & Botero, J. S. H. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Hacia La Promoción de La Salud*, 19(1), 114–127.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Silva, M. C. R. Da, & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 261–268. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572005000200008>
- Suehiro, A. C. B. (2006). Autoconceito e desempenho acadêmico em alunos de Psicologia. *Psicologia Argumento*, 24(44), 55–64. <https://doi.org/10.7213/rpa.v24i44.20135>
- Valenzuela- Zambrano, B., & López- Justicia, M. D. (2015). Autoconcepto de estudiantes con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de*

Educación Inclusiva, 8(3), 153–170. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a08.pdf>

- Vallejo, A. P., & Risoto, M. A. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación En La Sociedad Del Conocimiento*, 1(13), 5.
- Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação, e diferenciação*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3rd ed.). Edições Fim de Século.
- Veiga, Feliciano H, & Leite, A. (2016). Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6. In Feliciano Henriques Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 77–89). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

DESCONSTRUIR E RECONSTRUIR A LÓGICA DAS INTERPRETAÇÕES HISTÓRICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIA ATRAVÉS DAS PROPOSTAS DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Filipe Oliveira

Universidade do Minho

Filipefsoliveira98@gmail.com

Resumo

A Educação Histórica trata-se de um campo de pesquisa que, por meio do construtivismo social, pensa o Ensino de História a partir de pressupostos assentes na racionalidade da ciência da História.

Desconstruir e Reconstruir a Lógica das interpretações Históricas baseadas em Evidência através das propostas da Teoria das Inteligências Múltiplas, apresenta-se como um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, integrado no segundo ano do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O propósito assenta em desafiar as ideias dos estudantes relativamente ao conceito metahistórico de evidência histórica, aliado aos desafios que as compreensões das diversas interpretações históricas podem apresentar, através de conteúdos programáticos a lecionar no 10º ano de escolaridade. No entanto, a necessidade de valorizar o papel dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os nos agentes centrais da construção do seu próprio saber, e potenciar as qualidades de cada um, apresentou-se como um contraste da conceção “tradicional”, que tende a promover uma visão uniforme da escola, das turmas, das estruturas e das práticas pedagógicas. Toda esta visão, centrada mais no indivíduo do que na turma como um todo

homogêneo, tem eco, também, na teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2011).

Por fim, a intervenção pedagógica e o estudo de investigação que incorporam este projeto inscrevem-se na linha de educação histórica, assente no paradigma aula-oficina e de uma abordagem qualitativa em que os dados recolhidos serão alvo de análise inspirada na linha de *Grounded Theory* - método científico com caráter estruturado e sistemático, que incide na interpretação, tendo em conta a variabilidade da realidade.

Palavras-chave: Educação Histórica, Evidência, Inteligências Múltiplas, Ensino-Aprendizagem

Introdução

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, intitulado de PIPS, integra-se no segundo ano do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Este tem o propósito de desafiar as ideias dos estudantes relativamente ao conceito metahistórico de evidência histórica, aliado aos desafios que as compreensões das diversas interpretações históricas podem apresentar, através de conteúdos programáticos a lecionar, nomeadamente, “A produção Cultural Renascentista” no 10º ano de escolaridade.

Ao longo do período de observação de aulas deparei-me com o facto de os estudantes considerarem complexa a existência de várias narrativas produzidas sobre o passado e como estas podem ser analisadas, identificando-se os sentidos históricos atribuídos às experiências temporais – sejam elas relativas a qualquer aspeto da vida humana: vida pessoal, vida do grupo ou vida em sociedade. Por este motivo, decidi abordar a interpretação histórica numa perspetiva construtivista, tendo como referência principal o estudo de Chapman (2009), assente na complexidade da compreensão das narrativas históricas, que pressupõe o desenvolvimento do conceito de evidência e uma consciência de que as afirmações acerca do passado dependem tanto de questões, conceitos e critérios, como de factos e fontes.

Deste modo, apresento a minha intervenção pedagógica supervisionada desenhada no projeto que aqui se propõe, intitulado como: Desconstruir e Reconstruir a Lógica das Interpretações Históricas baseadas em evidência através das propostas da Teoria das Inteligências Múltiplas.

Contextualização teórica

A Educação Histórica revela-se uma “área de investigação centrada nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História” (Cainelli & Oliveira, 2011, p. 127). Trata-se de um campo de pesquisa que, por meio do construtivismo social, pensa o Ensino de História a partir de pressupostos assentes na racionalidade da ciência da História.

Neste seguimento, sobre as formas de ensino-aprendizagem, Gardner (2009) defende que estas devem ter o aluno como protagonista, ou seja, é promovido um modelo sócio-construtivista: mais importante do que saber conteúdos, é saber pensar de forma disciplinada. Não interessa decorar datas, nomes, factos, etc.. O que realmente importa é saber pensar cientificamente (no caso da História, pensar historicamente). Perspetivou a Inteligência de uma forma diferente dos teóricos tradicionais, procurou considerar as capacidades intelectuais que fossem comuns à natureza humana, em toda a sua globalidade, que fossem universais, centrando apenas as capacidades tidas como carácter intelectual, nem tão pouco apenas nas aptidões valorizadas no contexto ocidental. Assim, define Inteligência como a capacidade de resolver problemas encontrados nos quotidianos e/ou para gerar novos problemas a serem resolvidos e a capacidade para elaborar produtos que sejam valorizados num determinado contexto social ou cultural (Campbell, 1990; Gardner 2002). Segundo Gardner (2002), “os problemas a resolver vão desde criar o final de uma história até antecipar um movimento de xeque-mate no xadrez (...)”, já “os produtos vão desde teorias científicas até composições musicais, passando por campanhas políticas bem-sucedidas” (Gardner 2002, p.38).

Os critérios que definem as “IM”, segundo Gardner (2002) são: o isolamento potencial por dano cerebral (se uma capacidade é destruída ou poupada diante de um dano cerebral sério); a existência de “*idiots savants*” prodígios e outros indivíduos excepcionais (existência de indivíduos com alto grau de habilidades ou deficiências); uma operação central ou conjunto de operações identificáveis; uma história desenvolvimental distinta aliada a um conjunto definível de desempenhos proficientes de expert “estado final” (poder identificar uma história desenvolvimental da qual tanto indivíduos normais quanto prodígios possam ter passado); uma história evolutiva e a plausibilidade evolutiva (evolução de capacidades durante a história daquela inteligência); o apoio de tarefas psicológicas experimentais, apoio de achados psicométricos e susceti-

bilidade à codificação em um sistema simbólico. Desta forma, Gardner (2009) propôs oito tipos de inteligência que seriam “independentes” uns dos outros, apresentados a seguir. No entanto, embora Gardner (2009) acredite que as inteligências são relativamente independentes umas das outras, defende que podem funcionar conjuntamente dentro de um domínio, uma vez que individualmente e em conjunto, podem ser aplicadas para muitos usos produtivos (Gardner, 2002).

De facto, as estruturas curriculares promovem indiretamente o trabalho associado às “IM”, exemplo disso é o documento sob coordenação de Guilherme d’Oliveira Martins et. al. (2017), que traçou “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” - PASEO. Podemos constatar que as competências-chave identificadas nos documentos coincidem de forma muito significativa com as “IM” definidas por Howard Gardner (2002).

Assim sendo, o meu propósito é “individualizar”, no sentido de perceber que cada estudante tem uma forma diferente de pensar, pelo que devemos conhecer eficientemente os nossos estudantes, de forma, a partir daí, podermos elaborar estratégias para chegar adequadamente até cada um deles. Por outro lado, devemos “pluralizar”, ou seja, “ensinar o que é importante de várias formas” (Gardner, 2011, p.99). De referir que não se tem que ensinar tudo de oito maneiras diferentes, mas deve-se ter a intenção de chegar a todos os estudantes, isto é, diversificar intencionalmente as nossas estratégias e desafios para que todos tenham a possibilidade de demonstrar e desenvolver todas as inteligências. Deste modo, partilhamos a Teoria Cognitivista que defende que a aprendizagem não se limita a uma simples resposta a estímulos externos. Apresenta-se como um processo ativo de interpretação e organização do conhecimento adquirido, o que comporta uma modificação cognitiva no estudante. De acordo com Gago (2018), o estudante é “um agente ativo, capaz de criar o seu próprio mundo e de evoluir, continuamente, à medida da experiência que vai adquirindo e vivenciando” (Gago, 2018, p. 15).

Entretanto, ao observar a existência de dificuldades por parte dos estudantes na conceptualização da interpretação histórica, em diversas tarefas propostas pela professora orientadora cooperante, pois os estudantes parecem não dominar as ferramentas necessárias para interpretar e darem sentido à realidade histórica em estudo, parece-me pertinente a necessidade de aprofundar a reflexão acerca de evidência histórica. Deste modo, a heurística apresentada por Chapman (2009), com base em narrativas históricas, interliga as ferramentas

descritivas e explicativas, as conceptualizações interpretativas, bem como uma proposta de ligação da tipologia a mudanças conceptuais essenciais à progressão na compreensão das narrativas.

Tabela 1 – Pressupostos de Chapman (2009) alvos de casos práticos pelas “IM”.

Pressupostos de Chapman (2009)	Casos práticos das “IM”
O argumento - A dimensão da Inferência; - O argumento simples e complexo;	a. “Individualizar” o processo de Ensino-aprendizagem – em grupos – organizados de acordo com o “perfil de inteligências” dos estudantes, tendo em consideração os resultados evidenciados pelas respostas a um questionário focalizado nas “IM”, previamente distribuído.
Avaliar os argumentos dos Historiadores - Conclusões alternativas; - O teste de suposições.	a. “Pluralizar” –trabalhar, ao longo do tempo, todas as oito “inteligências” de forma a alcançar um número vasto de estudantes.

O conceito de evidência histórica tem de ser compreendido com o modo como se interpreta e narra historicamente, e desta forma relaciona-se com o desenvolvimento da consciência histórica, porquanto traz o passado para o presente, dando forma a um projeto de futuro e sublinhando a importância da cultura naquilo que consideramos significativo. Para Rüsen (2010) a interpretação histórica relaciona-se com “uma perspetiva que ou inclui a diferença dos pontos de vista relativamente às diversas identidades ou reforça outras perspetivas, como complementares a pontos de vista diversos” (p.76).

Recorrendo a Ashby (2003 como citado in Simão, 2007) propõem-se uma definição de evidência histórica, “A Evidência Histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p.71). O desafio consiste em ensinar aos estudantes a utilizar as fontes em linha com o trabalho do historiador. Assim, diferentes questões proporcionarão novas evidências, logo novas respostas. Por isso, os estudantes devem ser incentivados a construir o seu próprio conhecimento e a assumirem o papel de estudantes-investigadores. O professor deve estar munido de ferramentas que auxiliem o estudante

e preparado para o interrogar e acompanhar. Ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os estudantes aprendam como responder e como fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar aquilo a que nunca pensaram chegar (Ashby, 2003). A evidência histórica é construída em processo e tem uma relação com a narrativa. O professor tem que orientar os estudantes ao questionar os modos como estes desenvolvem a construção da evidência e da narrativa histórica, e fomentar o diálogo de forma que possam surgir novas questões na sala de aula.

Metodologia

De notar que quer a intervenção pedagógica quer o estudo de investigação que incorporam este projeto inscrevem-se na linha de educação histórica, assente no paradigma aula-oficina e de uma abordagem qualitativa em que os dados recolhidos serão alvo de análise inspirada na linha de *Grounded Theory* - método científico com carácter estruturado e sistemático, que incide na interpretação, tendo em conta a variabilidade da realidade. Desta forma, a grande questão de investigação é “Como os estudantes atendem à Lógica das Interpretações Históricas baseadas em evidência através das propostas da Teoria das Inteligências Múltiplas?”, e desdobra-se em outras questões mais específicas:

1. Quais as ideias prévias dos estudantes acerca da evidência histórica e dos conceitos substantivos a desenvolver?
2. Como é que os estudantes pensam:
 - 2.1. as interpretações históricas?
 - 2.2. as diferenças nas interpretações históricas?
 - 2.3. como as interpretações podem ser validadas?
3. De que modo as ideias e o pensamento dos estudantes se complexificaram, ou não, ao longo da prática pedagógica supervisionada estruturada na articulação entre as demandas do construtivismo social, a educação histórica e as inteligências múltiplas?

Importa salientar que, sendo a História uma ciência que se baseia na interpretação e na reconstrução do passado a partir das

fontes disponíveis, é importante que os estudantes compreendam que aprender a pensar historicamente passa por entender que a evidência pode ser utilizada de maneiras diferentes para interpretar o passado. Porém, ao considerar a complexidade da compreensão histórica, certamente será exigido o desafio das ideias do dia-a-dia e que os estudantes ultrapassem a ideia de que o Historiador conta a História como tal aconteceu.

Atendendo às questões de investigação acima enunciadas, clarifico os objetivos que foram traçados:

1. analisar as ideias prévias dos estudantes acerca da evidência histórica e dos conceitos substantivos a desenvolver.
2. compreender como os estudantes entendem as construções narrativas do passado, que existem no tempo e mudam com o tempo.
3. perceber se a implementação de diferentes estratégias pelas “IM”, auxiliam os estudantes na compreensão/interpretação de que as histórias são narrativas históricas baseadas em evidências e argumentos.
4. Clarificar como os estudantes autorregulam o seu processo de trabalho e os seus produtos, numa lógica metacognitiva.

Tabela 2 – Síntese Desenho de Estudo - Estratégias de Ação

Objetivos e Momentos	Instrumento de recolha de dados	Dados a obter	Recursos
Objetivos: 1-2 Momento 1	Questões essencialmente de resposta aberta sobre o conceito substantivo Renascimento e metahistórico de evidência.	Ideias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos associados ao Renascimento e evidência histórica.	Questionários; <i>Power Point</i> ; Manual Escolar (texto de autor e fontes históricas);
Objetivos: 3-5 Momento 2	Tarefas com o cruzamento de fontes históricas diversificadas, de forma individual ou em pequenos grupos (“perfil de inteligência”).	Ideias dos estudantes presentes nas respostas às tarefas propostas.	Fontes diversas; Papel lápis; Colunas;
Objetivos: 6-7 Momento 3	Tarefas de metacognição e entrevistas <i>Follow Up</i> individuais ou em <i>focus group</i> ., se consideradas necessárias.	Ideias finais dos estudantes relativamente aos conceitos substantivos e metahistóricos trabalhados e acerca como foi construindo o seu conhecimento e pensamento histórico.	Câmaras; Entre outros.

Conclusões

Por fim, a educação histórica tem como principal articulação entre os conceitos de segunda ordem e conteúdos substantivo da História numa perspetiva construtivista de metodologia de ensino da História.

De acordo com Rüsen (2001), as narrativas dos alunos constituem-se como a face material da consciência histórica, através da qual se comunica a compreensão histórica e os sentidos que lhe são atribuídos. Simultaneamente, o uso de fontes históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico e da compreensão histórica. Por fim, compreendi que é necessário assegurar a importância da forma como a História é tratada na escola e a função dela na sociedade deve ter uma especial atenção. As atividades de reflexão e de escrita promovem a concentração e o interesse dos alunos, facilitando o desenvolvimento das competências em História. Segundo Pinto (2011), “a concessão de tempo em aula é tão fundamental como a devolução das dúvidas à turma para em conjunto tentarem resolver os seus problemas”.

Por sua vez, a teoria das IM tem uma contribuição valiosa à educação ao sugerir que os professores precisam de expandir o seu repertório de técnicas, instrumentos e estratégias além dos repertórios linguístico e lógicos que predominam nas salas de aula. A teoria das IM inclui essencialmente aquilo que os bons professores sempre fizeram no ensino: ir além do texto e do quadro para despertar horizontes aos estudantes. A propósito desta experiência, recordo Barton e Levstik (2008) sobre o quanto é necessário que os estudantes entendam que a História nem sempre caminha no sentido do bem comum e do progresso, devendo-se, para tal, expô-los diretamente à complexidade e diversidade das perspetivas que sempre existiram: as escolas devem evitar reforçar perceções simplistas de acontecimentos históricos, e mostrar que o passado tem sido caracterizado por discórdias bem como por consenso, por recuos e avanços, por restrições e expansões de oportunidades. De acordo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico, ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.

Atendendo ao contexto atual, bem como aos relatórios de saúde pública, todas as tarefas a serem implementadas propostas neste PIPS estão pensadas para uma componente presencial ou virtual.

Referências

- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea09.pdf>, acedido a 26 de novembro, 2018.
- Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em revista*, 22, 151-170.
- Barca, I. (2000). O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Em torno da Epistemologia da História. In I. Barca, & M. Gago, *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História - Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 17-26). Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- Cainelli, M. R. & de Oliveira, S. R. F. (2018). Dossiê-Livro Didático de História: conhecimento histórico e Didática da História no mundo contemporâneo. *História & Ensino*, 24 (2), 13-28.
- Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (2000). Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora. (Obra originalmente publicada em 1990).
- Chapman, A. (2013). Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Reflections on research and practice in England. In *Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica*. Barcelona, Espanha.
- Chapman, A. J. (2009). Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts (Tese de Doutoramento). Londres: Institute of Education, University of London.
- Delumeau, J., & Duarte, P. E. (1984). *A civilização do Renascimento*. Editora UnB.
- Gago, M. (2018). Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores. Porto: CITCEM e Edições Afrontamento.
- Gardner, H. (2009). *A nova ciência da mente*. (I. Ricardo, Trad.). Lisboa: Relógio
- Rüsen, J. (2010). Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. In *Revista História Hoje*, v. 5, no 9. ANPUH: Brasil, 159-170.
- Gardner, H. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. (F. Meler, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra originalmente publicada em 2007).

- Lee, P. (2011). Historical Literacy and a Transformative History. In L. Perikleous e D. Shemilt. *The Future of the Past*. Chipre, 129-167.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching history*, (113), 13.
- Martins, G. Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, através https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Rüsen, J. (2010). Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. In *Revista História Hoje*, v. 5, no 9. ANPUH: Brasil, 159-170.
- Schmidt, M. A., & Fronza, M. (2015). *Consciência História e Interculturalidade- Investigações em Educação Histórica*. Curitiba, Brasil: W.A. Editores.
- Simão, A. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.o ciclo do ensino básico e secundário*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, IEP.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO



“SÓ OS ADULTOS QUEREM GOVERNAR”: EFEITOS DA CULTURA ADULTOCÊNTRICA NA PARTICIPAÇÃO DE JOVENS¹

Ana Dias Garcia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Centro de Investigação e Intervenção Educativas

anitaldgarcia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4723-8561>

Eunice Macedo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Centro de Investigação e Intervenção Educativas

eunice@fpce.up.pt

<https://orcid.org/0000-0003-1200-6621>

Resumo

Propõe-se reflexão e debate sobre cidadania que reflita acerca da urgência de romper com perspetivas *paternalistas* e *adultocêntricas*, que contribuem para a permanência da exclusão de pessoas jovens de processos colaborativos, participativos e democráticos. A valorização e o reconhecimento da diversidade de vozes e olhares jovens, das suas diversas formas de manifestação e variados contextos de participação, é uma oportunidade de empoderar as pessoas jovens no sentido de uma participação efetiva como cidadãs ativas, e de incorporar o ideal de cidadania mais inclusiva e plural. Baseada numa investigação mais ampla, a presente proposta apresenta possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de experiências dialógicas emancipatórias, de aprendizagem crí-

¹ Artigo desenvolvido no âmbito de projeto de investigação financiado através de bolsa de doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com a Ref.^a SFRH/BD/132196/2017.

tica e criativa, para a coprodução de conhecimento (Freire, 2014). A experiência de interação entre e com jovens que trazemos ao palco do debate, permitiu-nos aceder ao desejo de expressão das pessoas jovens do grupo de pesquisa, assim como ao sentimento geral de exclusão e desconsideração nos momentos de discussão e decisão sobre questões que lhes dizem respeito. Afirmando que “só os adultos querem governar”, o grupo reclama contra o poder exercido pelos adultos, argumentando que ele constitui um impedimento para ser ouvido e considerado nas diversas dimensões da sua vida.

Este artigo surge no âmbito de uma investigação participativa em curso, que procura compreender que condições encontram pessoas jovens de contextos urbanos deserdados para a construção da sua participação cidadã na relação com os seus pares, a sua escola e cidade. Focando a experiência de pesquisa com um grupo de jovens entre os 15 e 17 anos, em que este foi desafiado a desenvolver em cocriação uma atividade de escrita criativa, foi possível aceder às diversas vozes e potenciar a sua participação na investigação. O objetivo foi descortinar os assuntos que preocupam estas pessoas jovens enquanto cidadãs e compreender que oportunidades e obstáculos encontram para a construção das suas expressões, ações e da sua participação como exercício de cidadania.

Reconhecendo as e os jovens enquanto atores sociais e políticos detentores de direitos, nomeadamente do direito à participação e cidadania; competentes para fazer leituras críticas sobre a sua realidade, participar em processos de tomada de decisão e propor mudanças (Macedo, 2018; Menezes, 2014; Madeira, 2013; Silva, 2010), o grupo de pesquisa foi envolvido como parceiro de investigação.

Palavras-chave: Participação de Jovens; Cidadania; Cultura Adultocêntrica; Investigação Participativa.

Introdução

O presente artigo surge a partir de uma investigação participativa com base em métodos artísticos e orientada para a ação, focada nos aspetos inerentes à construção de cidadanias jovens e nas condições de participação que o grupo de pesquisa encontra na relação com os seus pares, a sua escola e cidade.

O estudo procurou compreender que oportunidades e obstáculos encontram as e os jovens de um contexto socialmente vulnerável da cidade do Porto (Portugal) para o desenvolvimento das suas aprendizagens e práticas participativas. O contexto urbano a que pertence o

grupo de pesquisa é caracterizado por uma constelação de bairros de habitação económica e escolas inseridas no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária². Com base em processos de escuta do grupo de jovens realizados nos seus bairros, nas suas escolas e na sua cidade, promoveram-se espaços de reflexão e debate coletivo a partir de práticas de pesquisa dialógicas, interativas e cocriativas, na perspetiva da coprodução de conhecimento. Durante estes processos foi reconhecida a multiplicidade das vozes e experiências jovens na construção das suas cidadanias (Macedo, 2018),

À luz de uma experiência de pesquisa em que um grupo de jovens entre os 15 e 17 anos foi desafiado a cocriar uma letra e música, um conjunto de dados emergiu revelando algumas das principais preocupações do grupo, assim como as barreiras que este encontra para a construção e prática das suas expressões e ações como exercícios de cidadania. A partir desta prática de pesquisa e cocriação foi possível aceder às vozes destas pessoas jovens e encorajar a sua participação na investigação, reafirmando o seu papel enquanto protagonistas e produtoras das suas próprias vozes.

A investigação em curso tem questionado e debatido sobre o relacionamento das pessoas jovens com a participação cidadã e política, considerando que, e de acordo com os dados gerados ao longo deste estudo, esta não atende às suas necessidades, interesses e diversidade (Briggs, 2017; Pais, 2005; Lister, 2003). Se por um lado, há o pressuposto de que as pessoas jovens não se interessam por participar e se envolver politicamente (Tonon, 2012; Marsh, O'Toole, & Jones, 2007), por outro, afirmamos que as e os jovens interessam-se por diversas causas, nomeadamente relacionados com o ambiente e os direitos humanos (Harris, Wyn, & Younes, 2010), e apropriam-se de diversos recursos de comunicação e participação – artística, tecnológica e digital – como meios de expressão, intervenção social e política (Garcia, Macedo, & Queirós, 2019).

A pesquisa tem revelado que o peso cultural de perspetivas paternalistas e adultocêntricas insistem na exclusão das pessoas mais jovens de processos que potenciem a sua autonomização e participação social e política (Cypriano, 2021). A autoridade parental e o conservadorismo cultural, que se apoiam na perceção das pessoas

² Programa implementado pelo Ministério da Educação em 1996, que visa prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo, e promover o sucesso educacional de estudantes em escolas localizadas em territórios afetados pela pobreza e exclusão social (Despacho 147-B/ME/96). Foi relançado em 2008 através do Despacho Normativo nº 55/2008 publicado na 2ª série do Diário da República nº 206, de 23 de outubro de 2008.

jovens menores enquanto propriedade sob tutela de pais, mães ou outras pessoas adultas tutoras, constituem barreiras à defesa dos próprios interesses e direitos das e dos jovens, nos quais se incluem o direito à participação cidadã.

No que diz respeito à organização deste artigo, num primeiro momento, ele contempla aspetos relativos ao enquadramento teórico associados a perspetivas de participação e cidadania jovem; e ao adultocentrismo como uma relação de poder e autoridade entre pessoas adultas e jovens naturalizada na sociedade (Quapper, 2012) e potencial obstáculo a uma maior participação de jovens. De seguida, é apresentada a proposta metodológica que incentivou o desenvolvimento de perspetivas críticas sobre a realidade social e educacional do grupo de pesquisa e estimulou competências expressivas e criativas entre as e os jovens participantes. São ainda revelados resultados relativos à experiência de cocriação escrita, que resultou numa música coletiva, e de onde foram retiradas algumas reflexões finais.

Contextualização teórica

A cidadania e a democracia precisam do campo da educação para se praticarem, desenvolverem, maturarem e se tornarem oportunidades de aprendizagem, colaboração coletiva, produção de debate, diálogo crítico e prática participativa (Dewey, 2007). Neste contexto, a escola tem um papel fundamental na construção da prática cidadã e democrática, e no estímulo de experiências participativas. Em articulação com outras dimensões e diferentes contextos da vida em sociedade, a escola deve ter a responsabilidade de reconhecer e incentivar a participação democrática das pessoas mais jovens. Desta forma, deverá proporcionar espaços plurais de diálogo crítico, expressão e participação, onde jovens possam ser ouvidos, propor ideias e participar em processos de tomada de decisão.

Simultaneamente, reconhecer as e os jovens enquanto atores sociais e políticos detentores de direitos, designadamente do direito à participação como exercício de cidadania; capazes de interpretar e analisar a sua realidade, gerar propostas, e participar ativamente em processos de tomada de decisão (Macedo, 2018; Menezes, 2014; Madeira, 2013; Silva, 2010), é crucial para alimentar sentimentos de pertença à sociedade e o acesso a diversos recursos para a prática de cidadania em condições de igualdade (Gaitán & Liebel, 2011).

Para isso, a escuta, o reconhecimento e a inclusão da diversidade das vozes jovens nas agendas escolares e políticas são fundamentais na afirmação do direito à cidadania jovem, inclusiva e plural. A dimensão da voz na cidadania integra as “diferentes formas que a voz pode ter e expressar” entre as pessoas jovens (Macedo, 2018, p. 111). Considerar e legitimar a multiplicidade deste grupo social, as suas múltiplas elocuições e contextos em que estas são produzidas (Macedo, 2018; Arnot & Swartz, 2012; Bernstein, 2003), é também uma forma de compreender como as cidadanias e ações jovens se produzem.

A incorporação da conceção de uma *cidadania polifónica*, presume a recusa da enunciação de apenas uma voz em particular a favor do reconhecimento e legitimação da expressão das diversas vozes, que compõem a heterogeneidade da realidade das pessoas jovens (Araújo, 2007). Deste modo, e no caminho deste estudo, é relevante evitar disposições hierárquicas, que poderão fortalecer a manifestação de vozes dominantes e legitimar relações assimétricas de poder (Macedo, 2018). Realçando a importância da escuta e valorização das vozes das e dos jovens nos processos de expressão, ação e nas práticas democráticas e cidadãs, a voz é posicionada “como símbolo da luta social por reconhecimento e como instrumento para a participação e ação transformativa, uma construção heterogênea informada pelas experiências individuais.” (Macedo, 2018, p. 111).

O pressuposto de que as pessoas mais jovens são pouco ativas social e politicamente (Tonon, 2012; Marsh, O’Toole, & Jones, 2007), e a perspetiva de que elas são apenas cidadãs do futuro, ainda imaturas e incompetentes para participar no presente (Plummer, 2003), contribuem para que estas continuem afastadas de processos de participação cidadã e política nas suas escolas, nos seus bairros, nas suas cidades. O discurso que reforça o argumento de que as e os jovens não são capazes de se envolver em causas coletivas e participar na construção e transformação das suas comunidades “não visa a resolução de nenhum problema, mas apenas visa manter a situação de exclusão dos jovens” (Menezes, 2014, p. 26).

Em algumas perspetivas associadas a experiências de aprendizagem de cidadania durante o tempo de se ser jovem, são salientadas as relações de dependência e de poder existentes entre pessoas adultas e jovens, na qual as adultas prevalecem numa posição de domínio e controlo, constituindo um entrave à participação, tomada de decisões e à emancipação da população jovem (Macedo & Araújo,

2011). As tensões geradas por estas relações de poder entre gerações poderão colocar jovens numa posição de inferioridade e subordinação, disposição que poderá variar tendo em conta os contextos sociais e culturais em que estes se encontram, que constituem uma influência no estímulo da prática cidadã (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2016).

Enquanto estrutura de dominação de carácter sistémico vinculada a outras formas de domínio e controlo social, nomeadamente o capitalismo, patriarcado, machismo, racismo, - o adultocentrismo assume-se como um exercício de poder das pessoas adultas sobre as mais jovens (Quapper, 2012). Exercido com base no paternalismo e conservadorismo cultural, o adultocentrismo desenvolve-se a partir da vigilância e do controlo da autonomia das pessoas jovens, inviabilizando algumas das suas ações e expressões, excluindo-as de momentos relevantes para a suas vidas, silenciando-as e invisibilizando-as (Qvortrup, 2011). A cultura adultocêntrica poderá traduzir-se em discriminação de crianças e pessoas jovens, por estas serem percecionadas como imaturas, irresponsáveis e incompetentes para fazerem escolhas, criarem propostas, construírem o seu próprio caminho (Cypriano, 2021; Magistris & Morales, 2018). Presente em diversas dimensões da vida, o adultocentrismo manifesta-se em múltiplos sistemas de domínio, designadamente simbólico, material, mediático e político-institucional, onde se integra a participação social e política (Quapper, 2012).

Neste trabalho de pesquisa, as pessoas jovens são percecionadas como protagonistas e autoras da construção de cidadania, “posuidores de heterogeneidade intragrupal, que entrecruza a diversidade de localizações estruturais em relações de poder” (Macedo & Araújo, 2011, p. 181), praticadas em diversos contextos de aprendizagem, e que poderão constranger as suas formas de estar e agir na sociedade.

Práticas Metodológicas Criativas e Participativas

A pesquisa é inspirada na investigação participativa e colaborativa, de abordagem qualitativa, com base em métodos artísticos e orientada para a ação. No sentido de incorporar uma dimensão estética nos processos de coprodução de conhecimento, foram propostos métodos participativos e de expressão criativa, para a pesquisa da realidade social e educacional do grupo participante. Na perspetiva da aprendizagem e construção de cidadania, cruzaram-se métodos e técnicas de pesquisa, tal como está apresentado na imagem que se segue.



Figura 1 – Roteiro Metodológico da Investigação.

Ao longo das atividades no terreno, foram desenvolvidos círculos de diálogo, dinamizadas experiências de foto-voz e vídeo-voz, assim como outras práticas artísticas, nomeadamente exercícios de escrita criativa e cocriação musical, que irão ser focados no ponto seguinte. A abordagem artística e criativa no contexto das metodologias participativas permitiu o desenvolvimento de processos colaborativos (auto) reflexivos, dialógicos, interativos e de expressão criativa na construção participada de conhecimento.

A apropriação de métodos cocriativos permitiu explorar diversas dimensões comunicativas, expressivas e de pesquisa ao longo do processo de produção de conhecimento, entre as pessoas jovens parceiras de investigação. Estas dimensões proporcionaram uma maior proximidade e envolvimento do grupo de pesquisa, enriquecendo a qualidade das experiências (McNiff, 2008).

Experiências de Cocriação: Escrita Criativa como possibilidade de pesquisa e expressão

Focando a experiência de pesquisa com um grupo de jovens rapazes e raparigas entre os 15 e 17 anos, em que este foi desafiado a desenvolver em cocriação uma atividade de escrita criativa, foi possível aceder às diversas vozes e potenciar a sua participação na investigação. O objetivo foi descortinar os assuntos que preocupam estas pessoas jovens enquanto cidadãos e compreender que oportunidades e obstáculos encontram para a construção das suas expressões e ações como formas de participação cidadã.

Proposta como uma experiência reflexiva, livre e plural, o exercício de cocriação escrita e musical sustentou-se no cruzamento do contributo das e dos jovens atores, das suas problemáticas, com estratégias sistemáticas de geração coletiva de dados ao longo da produção das suas vozes. Esta experiência desenvolveu-se em três momentos, que passaram pelo desenvolvimento de um exercício de escrita criativa com o objetivo da conceção coletiva de um poema, pela criação da base sonora, gravação das vozes (individuais e coletivas) e respetiva pós-produção sonora da música final.



Figura 2 – Etapas da experiência de cocriação escrita e musical com o grupo de pesquisa.

Ao longo do processo de implementação desta experiência, o grupo foi ouvido em diversos momentos, nomeadamente no contexto do debate sobre as diversas problemáticas que este levou para reflexão, e que resultou no poema que se segue:

*“Vou produzindo em anonimato,
Travo a minha luta e faço o retrato,
Desenvolvo agora o meu relato,
Pra não ficar fechado no meu quarto.*

*Olho à volta e de tantas injustiças fico farto,
Às vezes somos tratados como lixo,
Mas sou humano com direitos, não sou um bicho!*

*Não gosto daquela gente,
Que só fica pela semente,
Essa gente que tanto mente
E diz que sente...*

*Mas não estou habituada,
A ser osso da manada,*

*Quero ouvir vozes diferentes,
De mentes sem correntes.*

*Nós somos gritos sem voz,
E não estamos sós..."*

“Gritos sem voz”: a emergência de vozes silenciadas

Em uma primeira análise, estas experiências metodológicas permitiram a escuta deste grupo de jovens, conhecer as suas histórias, experiências, perspetivas, desejos, e foram importantes para gerar interação, partilha de vivências, ideias, pontos de vista e saberes através de diálogos críticos.

Perante esta experiência, foi possível destacar tópicos-chave, que, a partir de uma análise temática, permitiram revelar algumas das dimensões interseccionais que constituem desafios em processos de aprendizagem e prática cidadã deste grupo.

Tabela 1 – Temas-Emergentes extraídos da experiência de cocriação escrita e musical.

TEMAS-EMERGENTES	Dimensões
Injustiça	<u>Noção de posição de desvantagem social:</u> - Desigualdade socioeconómica, no acesso a recursos educativos, culturais e materiais
Preconceito / Discriminação	<u>Dimensão Interseccional:</u> - Ser Jovem (Etária) - Ser Rapariga, Rapaz ou Outro/a (Género) - Ser 'Jovem de Bairro' (Território) - Situação Socioeconómica Vulnerável
Condições de Participação	<u>Sentimento geral de Exclusão:</u> - Efeitos da cultura "adultocêntrica" e de construções paternalistas - Ambiente escolar pouco estimulante à participação e ao envolvimento das e dos jovens
Desejos de Liberdade e Transgressão	<u>Desafios de Ser Jovem:</u> - Desejos de liberdade, expressão e medo de perda de liberdade e sensação de pertença - Afirmção e Reconhecimento das suas Vozes - Necessidade de transgredir como "forma de chamarem a atenção e serem ouvidos".

Foram identificadas dimensões relevantes que compõem um retrato contextual do grupo de pesquisa: a *injustiça*, associada à noção de posição de desvantagem social; as experiências de *preconceito* e *discriminação*, que incorporam uma dimensão interseccional, de cruzamento de várias subjetividades, circunstâncias e condições - etárias, de género, territoriais, culturais, sociais, económicas; as *condições frágeis de participação* identificadas a partir da manifestação de sentimentos

de exclusão e desconsideração das e dos jovens nos momentos de discussão e decisão sobre questões que lhes dizem respeito. O grupo manifestou ainda alguns sentimentos de medo e impotência em participar e envolver-se em causas coletivas face a obstáculos da parte da família e de outras pessoas adultas de referência. Os desejos de liberdade e a necessidade de transgressão surgem como resposta, reivindicação e afirmação do direito a ser-se ouvido/a, compreendido/a e considerado/a nos diversos contextos da vida.

Segundo os dados recolhidos, pessoas adultas continuam a assumir uma posição social privilegiada, contribuindo para a reprodução de exclusão de jovens de contextos políticos e de participação cidadã, constituindo com isto barreiras à defesa dos seus próprios interesses e direitos. Alguns dos efeitos da cultura adultocêntrica são o distanciamento das pessoas mais jovens dos palcos de ação e intervenção social e política, e o silenciamento de manifestações e linguagens jovens em prol da reprodução do discurso adulto (Quapper, 2012).

Algumas das elocuições de jovens do grupo de pesquisa asseveram este cenário de tensão geracional, aludindo à posição de desvantagem que sentem como jovens subordinados às regras adultas: “os adultos acham que só por sermos crianças ou mais jovens não temos nada para dizer...” (Hyro, 17 anos); “votar é só para os mais velhos, se nós tivéssemos uma palavra a dizer acho que era bom. (Fruchie, 15 anos); “[as pessoas] mais jovens quase nunca são ouvidas, só os adultos querem governar” (Kamy, 16 anos).

Se por um lado, observamos o caso de jovens que assumem uma posição de resistência e de desafio às regras adultas, por outro, também confirmamos que muitos deles e delas interiorizam a sua própria situação de exclusão da participação na sua escola e comunidade. Contudo, o grupo sugeriu que relações mais próximas, democráticas e horizontais com as pessoas adultas, incluindo professores/as, familiares e políticos, facilitaria processos de participação e envolvimento de jovens nas suas comunidades. Uma interação mais próxima permitiria uma reciprocidade na escuta e diálogo, e na prática do aprender ensinando e ensinar aprendendo (Freire, 2018).

Reflexões Finais

Este trabalho procura compreender que condições encontram pessoas jovens de contexto urbano socialmente vulnerável para a

construção da sua cidadania na relação com os seus pares, a sua escola e cidade. Focando a experiência de pesquisa com um grupo de jovens entre os 15 e 17 anos, onde este é reconhecido como ator e autor social e político, foram observadas e analisadas experiências de cocriação que possibilitaram aceder às vozes das e dos jovens do grupo e aos contextos onde elas poderão ou não ser produzidas e expressadas.

A apropriação de recursos – artísticos / criativos, tecnológicos, digitais - materializou oportunidades de expressão, pesquisa e participação por parte do grupo de pesquisa. Estas práticas confirmaram o desejo destas pessoas jovens de se expressarem, de serem vistas, ouvidas, de serem consideradas na criação de propostas e nos processos de tomada de decisão. As experiências de pesquisa permitiram ainda perceber que a posição de subordinação das pessoas jovens perante as pessoas adultas poderá constituir um obstáculo à autonomia, à afirmação e ao reconhecimento das pessoas jovens enquanto cidadãos ativas e protagonistas das suas trajetórias educacionais e sociais. A pesquisa permitiu-nos também perceber que nos diversos contextos das suas vidas, as pessoas jovens experienciam situações em que as suas vozes, perspetivas e vontades são excluídas e desconsideradas, alimentando posturas de resistência ou de aceitação e interiorização da sua própria situação de exclusão e submissão (Menezes, 2014).

Percecionadas como sujeitos sob tutela adulta, pessoas jovens enfrentam dificuldades no acesso a condições favoráveis à participação cidadã, associadas a constrangimentos e tensões vivenciadas nos seus quotidianos, nomeadamente na escola, no espaço doméstico e nos seus bairros. Porém, elas “podem participar ativamente na desnaturalização [dessa] desigualdade social, desde que para isso sejam disponibilizados espaços e outras condições para corrigir as assimetrias nas interações com os adultos” (Madeira, 2013, p. 149). A participação e escuta efetiva das múltiplas vozes das e dos jovens deve ser pautada por princípios de não subordinação e não hierarquização (Macedo & Araújo, 2011), possibilitando oportunidades de vivência de práticas participativas e democráticas ao longo da vida e de seus processos de aprendizagem.

Acreditando que o exercício de cidadania se faz participando, agindo, interagindo e no confronto com as diferenças e os conflitos, é fundamental reconhecer e incentivar crianças e jovens enquanto atores competentes e criativos para agir e reinventar o mundo. Reconhecendo e incluindo a multiplicidade de olhares e vozes jovens, de formas

de expressão e participação, enriquecemos a cidadania, afirmamos direitos humanos e caminhamos para a construção de democracias mais sólidas e inclusivas.

Referências

- Araújo, H. C. (2007). Cidadania na sua polifonia: debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, Nr. 25, pp. 83 - 116.
- Annot, M., & Swartz, S. (2012). Youth citizenship and the politics of belonging: introducing contexts, voices, imaginaries. *Comparative Education*, 48(1), 1 - 10. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2011.637759>
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Briggs, J. (2017). *Young People and Political Participation: Teen Players*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Cypriano, T. (2021). Infância e Diferença: Adultocentrismo e Marcadores Sociais. *Espaço Crítico*, 2(1), 79 - 91.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação* (1ª edição ed.). (S. Guimarães, Trad.) Lisboa: Didática Editora.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Gaitán, L., & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Univ. Pontificia de Comillas Ed. Síntesis.
- Garcia, A., Macedo, E., & Queirós, J. (2019). Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: Como pessoas jovens (re)criam cidadania? *Praxis Educativa*, 14 (3), 1230-1250.
- Harris, A., Wyn, J., & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *Young*, 1(18), 9 - 32.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: feminist perspectives* (2ª ed.). London: Palgrave Macmillan.
- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: CIIIE & Livpsic.
- Macedo, E. (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Porto: Afrontamento.
- Macedo, E., & Araújo, H. (2011). Cidadania e vozes jovens em educação. *Indagatio Didactica*, 3(1), 180-195.
- Madeira, R. (2013). A Participação das Crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio. *Rediteia nº 46 - Bem-Estar Infantil - Revista de Política Social*, 147-165.

- Magistris, G., & Morales, S. (2018). *Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial el Colectivo,.
- Marsh, D., O'Toole, T., & Jones, S. (2007). *Young People and Politics in the UK: Apathy or Alienation?* London: Palgrave Macmillan.
- McNiff, S. (2008). Art-Based Research. Em J. Knowles, & A. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 29 - 40). London: Sage.
- Menezes, I. (2014). Fazer política por outros meios? Em E. Macedo (Coord.), *Fazer Educação, Fazer Política: Linguagem, resistência e ação* (Vol. Querer Saber, pp. 19-36). Porto: Legis.
- Pais, J. M. (2005). Jovens e Cidadania. *Sociologia – Problemas e Práticas*, Nº 49, 53-70.
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship: Private decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press.
- Quapper, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*(36), 99-125.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Proposição*, 64(1), 199 - 211.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2016). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*, 221, L1 (4º), 822-849.
- Silva, S. M. (2010). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tonon, G. (2012). *Young People's Quality of Life and Construction of Citizenship*. Springer Netherlands

PERCURSOS DE IN(EX)CLUSÃO SOCIAL NO ENSINO PROFISSIONAL: TRAÇANDO A ABORDAGEM TEÓRICO-CONCETUAL DE UM PROJETO EM COCONSTRUÇÃO

Ana Traqueia

CIDTFF/DEP, Universidade de Aveiro
anatraqueia@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1127-8644>

Manuela Gonçalves

CIDTFF/DEP, Universidade de Aveiro
manuelag@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-3545-1173>

Rosa Madeira

CIDTFF/DEP, Universidade de Aveiro
rmadeira@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0003-1772-5174>

Resumo

A presente comunicação insere-se no projeto de Doutoramento, em curso, cujo objeto de estudo se refere aos percursos de inclusão e exclusão social no contexto do Ensino Profissional.

Este subsistema de ensino, orientado para a qualificação escolar e profissional, tem vindo a enfrentar o preconceito, sendo associado a percursos de insucesso escolar e ao contexto socioeconómico vulnerável da maioria dos estudantes (Conselho Nacional de Educação, 2020), em que a Escola reproduz as desigualdades sociais. Contudo, assinala-se o seu (potencial) papel na promoção de inclusão de jovens em risco de abandono escolar e de exclusão social, promovendo a sua inserção no mercado de trabalho. Destaca-se, por outro lado, o aumento do número de estudantes do

Ensino Profissional que prosseguem estudos superiores e é também assinalável a opção por um percurso formativo mais prático, em alternativa à formalidade do currículo académico.

O projeto em questão tem como objetivo desenvolver uma proposta socioeducativa com e para estudantes e diplomados do Ensino Profissional, que promova a capacitação destes sujeitos enquanto atores sociais, face a condições objetivas e subjetivas que constroem os percursos de mobilidade social, a favor da inclusão e contra a exclusão, numa perspetiva de promoção dos Direitos Humanos. Com base no princípio de Responsabilidade Social e no envolvimento dos vários atores na coconstrução de uma Ciência Cidadã, contribuindo para um mundo mais inclusivo e sustentável, privilegia-se o recurso aos métodos de Histórias de Vida e de Investigação-Ação Participativa, numa abordagem sociocrítica e qualitativa da investigação.

Esta comunicação incide na apresentação do quadro teórico-conceitual norteador das linhas de abordagem que fundamentam o estudo de percursos biográficos e escolares, no contexto do Ensino Profissional. Através de revisão de literatura, relaciona-se este subsistema de ensino com as teorias da reprodução social e cultural (Bourdieu & Passeron, n.d.), bem como com as subjetividades inerentes aos diferentes contextos de ação dos próprios sujeitos (Lahire, 2003) e das suas trajetórias (Bertaux, 1978), enquadrando-os na multidimensionalidade dos fenómenos de exclusão e inclusão social (Stoer & Magalhães, 2005). É igualmente apresentada a articulação deste referencial teórico com o desenho metodológico da investigação.

Palavras-chave: Ensino Profissional; Inclusão Social; Exclusão Social; Histórias de Vida; Investigação-Ação Participativa.

Introdução

A presente comunicação insere-se no projeto “Percursos de In(ex)clusão Social no Ensino Profissional: Rumo a uma proposta socioeducativa com e para os seus protagonistas”, investigação em curso no âmbito do Programa Doutoral em Educação, da Universidade de Aveiro. Tem, portanto, como objetivos: i) apresentar o projeto de investigação, enquadrando os seus objetivos nos princípios de Responsabilidade Social e Ciência Cidadã; ii) discutir o quadro teórico-conceitual norteador das linhas de abordagem que fundamentam o projeto de investigação; iii) refletir sobre a articulação do referencial teórico com o desenho metodológico do projeto de investigação.

Reportamo-nos, em primeiro lugar, ao tema enquadrador do *V Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação – Inves-*

tigação em Educação e Responsabilidade Social: vozes dos jovens investigadores, bem como à *Estratégia de Responsabilidade Social do CIDTFF* (Araújo e Sá, M. H. (coord.) et al. (2021). Entendemos, pois, a Educação, de uma forma geral, numa dimensão essencial de Responsabilidade Social, um compromisso para a construção de um mundo melhor, mais justo, mais humano e inclusivo.

Conforme apresentaremos de seguida, os objetivos do projeto estão relacionados com a descrição e análise de contextos de inclusão e exclusão social de jovens, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade, e com o desenho de propostas socioeducativas inovadoras, envolvendo os vários atores na coconstrução de conhecimento científico, numa perspetiva de Educação para Todos, Responsabilidade Social e Ciência Cidadã. A investigação pretende, assim, ir ao encontro do referido compromisso, projetando a articulação entre Educação, Investigação e Sociedade e visando o contributo para um bem comum com e para o Outro.

Deste modo, o objeto de estudo da mesma refere-se às trajetórias biográficas e escolares de jovens que se apropriam do Ensino Profissional (EP), como oportunidade ou constrangimento, na melhoria das suas condições e disposições de inclusão e mitigação do risco de exclusão social. Coloca-se, assim, a seguinte questão de investigação: Como gerar, através de uma abordagem socioeducativa participativa a empreender com estudantes e diplomados do subsistema do EP, dinâmicas que potenciem o desenvolvimento de subjetividades resilientes ao impacto da desqualificação social de percursos biográficos e escolares, tendo em vista a sua autodeterminação e empoderamento social?

A investigação tem, portanto, como objetivo geral: - Desenvolver uma proposta socioeducativa com e para estudantes e diplomados do EP, que promova a capacitação destes sujeitos, enquanto atores sociais críticos, face a condições objetivas e subjetivas que constroem os percursos de mobilidade social, a favor da inclusão e contra a exclusão, visados por este subsistema. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1. Contextualizar o EP nas suas dimensões histórica, sociológica e educativa; 2. Caracterizar o subsistema do EP na atualidade, em Portugal, enquadrando-o do ponto de vista político e pedagógico; 3. Analisar criticamente as condições de acesso e de mobilidade escolar e social associados ao EP, que configuram processos de inclusão e de exclusão social, enquadrando-os no âmbito de perspetivas sociológicas e psicossociológicas; 4. Compreender, através da (re)construção dos percursos de vida de estudantes e diplomados

do EP: i) representações, significados e expectativas coletivamente partilhados por estes sujeitos em torno do EP; ii) fatores de inclusão e de exclusão social, no âmbito do EP, coletivamente experimentados; 5. Desenvolver e avaliar com os participantes, estudantes e diplomados do EP, uma proposta socioeducativa com caráter participativo e transformador, que contribua para a autodeterminação dos sujeitos face a percursos alternativos de educação e formação, e para o seu empoderamento social, segundo as diretrizes internacionais para promoção da inclusão social e respeito pelos Direitos Humanos.

Apresentamos seguidamente a contextualização teórica e a metodologia que fundamentam o projeto de investigação em questão.

Contextualização teórica

As transformações socioculturais, económicas e políticas ocorridas nas últimas décadas lançam novos desafios societais, nomeadamente acordados através da Agenda 2030 (United Nations, 2015), que trazem para o debate a questão da justiça e equidade (Rawls, 1993) e da Educação Inclusiva como parte da agenda da Educação para Todos (Rodrigues, 2019; UNESCO, 2016) e garantia de Direitos Humanos (Santos et al, 2019).

Cerca de 30 anos após a Convenção sobre os Direitos da Criança e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, comemoraram-se recentemente também três décadas da criação das primeiras escolas profissionais em Portugal. É, pois, tempo de reflexão e reconstrução de um modelo de ensino direcionado para a qualificação escolar e profissional, que, no entanto, carrega o peso do preconceito e da estigmatização (OECD, 2018). Como refere Azevedo (2019, p. 316), “A abordagem da questão é necessária, pois o exercício da memória, feito assim, no espaço público, revela-se fundamental na hora de prosseguirmos, hoje, o mesmo combate pela justiça, pela equidade e pela qualidade da educação dos portugueses.”

Neste contexto, importa refletir sobre o EP e, mais especificamente, sobre o número crescente de jovens que são encaminhados ou que optam pela frequência dos Cursos Profissionais (CP) - Nível IV – criados em Portugal, em 1989 (Azevedo, 2019), e que, no ano letivo de 2017/2018, correspondiam a 33,2% dos estudantes do Ensino Secundário¹. No contexto europeu, embora a vertente profissionali-

¹ Fonte: <http://infoescolas.mec.pt/Secundario/>

zante seja relevante e valorizada em países nórdicos, nomeadamente, na Alemanha, o mesmo não se verifica em alguns países do sul da Europa (Eichhorst et al., 2012).

No âmbito da investigação em curso, o conceito de Ensino Profissional refere-se ao subsistema de ensino relativo ao modelo pedagógico-curricular criado em Portugal, em 1989, pelo Decreto-Lei nº18/1989, de 21 de janeiro, após a integração do país na, então, Comunidade Económica Europeia (CEE) (Azevedo, 2019). No entanto, é de referir que a origem desta vertente de ensino é historicamente anterior, remontando ao governo do Marquês de Pombal (século XVIII), com o início do Ensino Técnico e Profissional. A partir de 1850, altura em que se começam a verificar determinadas mudanças sociais decorrentes das migrações do campo para a cidade, em busca de mobilidade social e profissional, este expande-se com o objetivo de satisfação das necessidades de mão-de-obra decorrentes da Revolução Industrial. É de referir que o Ensino Técnico e Profissional, criado durante este período, contempla a lecionação de conteúdos distintos do ensino clássico e humanista e é dirigido a estudantes oriundos de classes populares urbanas e rurais. A seleção de estudantes para frequência deste modelo de ensino está, assim, associada às classes populares e a estudantes com fraco aproveitamento, comprovando o objetivo “social e normalizador das estruturas sociais” (Martins et al., 2005).

Posteriormente, durante o regime do Estado Novo, esta vertente do ensino é desenvolvida, com a Reforma do Ensino Técnico-Profissional, Industrial e Comercial, como fonte de alimentação das necessidades de mão-de-obra nas áreas da indústria e comércio. Porém, destaca-se o facto de que este permite uma intencional reduzida mobilidade social, dada a vontade política de manutenção da estratificação social, opondo-o ao seletivo Ensino Liceal, dirigido às classes sociais mais favorecidas. Verifica-se, pois, uma dicotomização do ensino como forma de regulação social e manutenção do poder ditatorial. Deste modo, estas duas tipologias de percursos escolares diferenciam-se significativamente: o Ensino Liceal refere-se a percursos escolares mais longos e goza de elevado prestígio social; O Ensino Técnico associa-se a percursos mais curtos e de menor valorização social, apesar da sua elevada funcionalidade para a mobilidade social, embora intencionalmente reduzida. É ainda de referir o facto de estes percursos não serem intermutáveis e de a opção por uma ou outra tipologia acontecer por volta dos 10 anos de idade (Grácio, 1998).

Com a Revolução do 25 de abril de 1974, as Escolas Técnicas Industriais e Comerciais são extintas e o Ensino Secundário é unificado, com o objetivo de democratização do mesmo e eliminação das desigualdades sociais verificadas durante o período anterior. Apesar do incomparável aumento no acesso à educação e à escolaridade obrigatória, por parte de crianças e jovens que anteriormente não o teriam, a junção das duas vertentes de ensino traz consequentemente alguns condicionamentos. Para Azevedo (2019, p.318), não obstante o referido aumento no acesso à Educação, esta unificação segue a vertente liceal do ensino, “fortemente seletivo, desligado dos contextos sociais e culturais, excessivamente livresco, teórico e abstrato”. Registam-se consequentemente elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, devido ao facto de ter sido seguida apenas esta vertente orientada para o prosseguimento de estudos a nível superior, designadamente em termos de um currículo académico acessível aos alunos oriundos das classes médias e altas, mas distante da realidade dos restantes. É, assim, neste contexto que, no final da década de 1980, surgem as primeiras Escolas Profissionais e são implementados os CP. Em 2004, estes são expandidos às escolas secundárias da rede pública, alargando-se a oferta formativa aos mesmos espaços físicos do chamado “ensino regular”, ou seja, dos Cursos Científico-humanísticos do Ensino Secundário.

A revisitação destas origens do EP em Portugal (Grácio, 1998) permite-nos, assim, identificar, como constrangimento, conforme referimos, o preconceito e a estigmatização (OECD, 2018) que associam esta via de ensino a percursos de insucesso escolar, ao contexto socioeconómico desfavorecido da maioria dos estudantes e à imagem de baixa qualidade de ensino (CNE, 2020; Martins et al., 2005), mesmo face à tendência crescente do número de estudantes a prosseguirem estudos superiores. Por um lado, o EP é apresentado como um contexto promotor de inclusão social de jovens em risco de abandono escolar que, de outra forma, não teriam uma alternativa digna de acesso à escolaridade obrigatória de doze anos e de conclusão do Ensino Secundário (Azevedo, 2019), em que a preparação para uma profissão é valorizada como porta de acesso à empregabilidade. Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer o impacto de referida estigmatização e do espaço do trabalho, constituindo-o também como um lugar de exclusão social (Stoer & Magalhães, 2005) e/ou desqualificação social (Paugam, 2003).

No entanto, entender as escolhas em educação estritamente como busca pela mobilidade social (Bertaux, 1978; Dubar, 1997) é subesti-

mar as relações sociais que tornam a Escola um espaço de exclusão social (Stoer & Magalhães, 2005; Winlow & Hall, 2013), muitas vezes silenciosa (Azevedo, 2019), onde a reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, s/d; Baudelot & Establet, 2014) sanciona a bagagem cultural e social herdada, o *habitus* (Bourdieu & Passeron, s/d), os códigos linguísticos e relações de poder (Bernstein, 1996) dos grupos que a frequentam. A Escola é, assim, palco desta reprodução (Bourdieu & Passeron, s.d.), em que o EP é visto como uma segunda opção face aos Cursos Científico-humanísticos, constituindo, contudo, uma alternativa à formalidade do contexto e do currículo académico, geradora de insatisfação e desafiliação (Castel, 1995) com a Escola. Neste sentido, importa analisar também as subjetividades inerentes aos diferentes contextos de ação e a pluralidade de disposições dos próprios sujeitos (Lahire, 2003).

Deste modo, o projeto pretende constituir as trajetórias biográficas e escolares (Fonseca, 2008) narradas por estudantes e diplomados de CP como lugares de (re)construção identitária e de relação destes atores sociais com o saber (Almeida & Rocha, 2010) e de atualização e recontextualização das representações sociais (Jodelet, 2004; Vala & Monteiro, 2013) sobre o EP (Martins et al., 2005), tendo em consideração a multidimensionalidade dos fenómenos de inclusão/exclusão social. Stoer e Magalhães (2005) apresentam estes fenómenos como um único conceito, mapeado nos seus vários lugares de impacto (o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território), associando-o à “(...) dureza e [a]o drama das formas estruturais de desqualificação societal, como se constata tanto no que diz respeito ao fordismo e à marginalização social de certos grupos, como no pós-fordismo, na medida em que gera formas novas de desigualdade e diferenciação.” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 66).

Como referem ainda os autores, “o que está em causa é a relação entre estrutura e agência e o modo como as tensões presentes nessa relação são trazidas nos cinco lugares. Pensamos que mapear a exclusão/inclusão social desta maneira é também refletir sobre a natureza da mudança social e sobre o modo como os actores sociais se posicionam face a ela.” (Stoer & Magalhães, 2005, p.67).

Assim, no contexto específico do Ensino Profissional, pretendemos estudar, por um lado, os constrangimentos estruturais que pesam sobre os indivíduos, ao longo dos seus percursos biográficos e escolares, tal como assinalado pelas teorias da reprodução social e cultural enunciadas por Bourdieu e Passeron (s.d.) e Bernstein

(1996). Por outro lado, analisaremos as subjetividades inerentes aos diferentes contextos de ação e a pluralidade de disposições dos próprios sujeitos, como nos mostra a teoria disposicionalista, de uma sociologia empírica à escala individual, defendida por Lahire (2003).

Esta atenção à diversidade do real permite, por um lado, evitar teorizar inconscientemente, isto é, generalizar indevidamente um caso particular do real, como o fazem a maior parte das teorias evocadas, e por outro lado, adivinhar por de trás de cada uma dessas teorias os exemplos, os casos ou séries de casos relativamente limitados que elas descrevem ou dissecam sem o saber. (Lahire, 2003, p. 15)

Neste seguimento, propomos a articulação entre o referencial teórico, que aqui mapeamos, com as opções metodológicas da investigação, que seguidamente sintetizamos. Através da reflexividade e da (re)construção de percursos, nas suas várias vivências e contextos (família, escola, trabalho, lazer, etc), na multidimensionalidade dos lugares de inclusão/exclusão social, tomamos como propósito a coconstrução do contributo para a mudança social, numa perspetiva de autodeterminação e o empoderamento dos participantes, enquanto atores sociais.

Metodologia

Como referido anteriormente, a comunicação em questão apresenta o quadro teórico-concetual do projeto de Doutoramento em curso e a sua articulação com o desenho metodológico definido, fazendo o enquadramento dos seus objetivos nos princípios de Responsabilidade Social e Ciência Cidadã. Para tal, foi feita uma revisão crítica da literatura, através da qual são enunciados os teóricos fundadores e apresentada uma síntese de teorias e modelos conceituais defendidos pelos mesmos, considerando a sua relevância para uma abordagem cientificamente inovadora do objeto de estudo. A revisão desta literatura de referência articula-se ainda com a revisão narrativa de alguns documentos político-normativos e artigos científicos recentes, com o propósito de apresentar o estado da arte.

No que diz respeito ao desenho metodológico do projeto de Doutoramento, apresenta-se seguidamente uma descrição das opções definidas.

Dado o carácter transformador e emancipatório da investigação, esta enquadra-se no paradigma sociocrítico (Pardal & Lopes, 2011). Serão utilizados os métodos de Histórias de Vida (HV) (Ferrarotti, 1983; Lechner, 2009; Poirier, 1999) e Investigação-Ação Participativa (IAP) (Berg, 2001; Bogdan & Biklen, 1999; Kemmis & McTaggart, 2005), opções metodológicas justificadas pelo cariz interventivo e promotor de mudança, em que os participantes se assumem como atores sociais (Christensen & James, 2005). Será desenvolvida uma abordagem de natureza qualitativa (Creswell, 2007), com recurso às técnicas de entrevistas semiestruturadas individuais e *Focus Group* (Berg, 2001), que se combinarão com outras técnicas como: *Photo-voice* e Foto-elicitación (Bogdan & Biklen, 1999); *Storytelling* (Stuart, 2012); *Portraiture* (Lawrence-Lightfoot, 2005). A análise dos dados será feita segundo a Análise de Entrevistas Biográficas (Demazière & Dubar, 1997). Ao longo de toda a investigação, recorrer-se também à observação e registo de notas de campo (Bogdan & Biklen, 1999), como forma de promover a autorreflexividade.

A investigação desenvolve-se através de três etapas e é constituída por dois estudos que se interrelacionam e complementam: 1) Etapa Exploratória; 2) Investigação Empírica: Estudo A (HV) e Estudo B (IAP); 3) (Re)construção de Percursos.

A Etapa Exploratória, em curso, refere-se à construção do quadro teórico-concetual e político-normativo que sustenta a investigação, fazendo a revisão crítica da literatura, a partir de obras de referência, bem como revisão sistemática, através de bases de dados (B-on, Web of Science, Scopus, Eric e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal) e análise documental de documentos político-normativos e literatura cinzenta.

Esta etapa é ainda relativa à entrada no terreno, através da realização de conversas informais com jovens diplomados do EP e entrevistas, de carácter exploratório, com diretores de Escolas Profissionais e Escolas Secundárias com oferta formativa de CP. Será feito o tratamento dos dados e a análise de resultados, através de Análise de Conteúdo (Bardin, 1991), com recurso a *software* especializado (WebQda).

A segunda etapa do Projeto - Investigação Empírica – subdivide-se em dois estudos: A (HV) e B (IAP). Para a construção das HV, será constituído um painel de participantes, tendo em consideração critérios como o meio de origem, as condições de encaminhamento/opção pelo EP e de acesso aos CP, os percursos de mobilidade es-

colar, a situação à saída e as trajetórias de emprego e/ou acesso ao Ensino Superior, após a frequência/conclusão do CP. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e utilizadas as técnicas de *photovoice* e foto-elicitación, *storytelling* e *portraiture*, dado que se pretende que esta construção seja explorada também de forma criativa e artística. A análise dos dados será feita segundo a técnica de Análise de Entrevistas Biográficas.

O Estudo A será a fonte de alimentação do segundo momento da Investigação Empírica, o Estudo B. As questões desocultadas pelo Estudo A serão exploradas e discutidas através de sessões de *Focus Groups* com os participantes, eventualmente expandindo o grupo a outros elementos. Com recurso à IAP, desenvolver-se-ão ciclos de decisão, planeamento, ação e reflexão para explorar a construção de uma proposta socioeducativa, de carácter participativo e transformador, de autodeterminação e empoderamento dos participantes.

Na terceira etapa do Projeto - (Re)construção de Percursos, propõe-se a organização de um evento, para partilha da proposta gerada e apresentação do *output* desenvolvido com e para os participantes, de forma colaborativa e transformadora. Esta etapa será também dirigida à avaliação da proposta criada, por parte do grupo de participantes, e à discussão dos resultados gerados, com os mesmos. Será igualmente destinada à análise dos resultados e conclusão da Tese.

Conclusões

Como referimos, a dimensão estrutural do contexto remete-nos para a Escola como um espaço de exclusão social, em que se verifica a reprodução das desigualdades sociais. Por outro lado, o estudo dos percursos de inclusão e exclusão social, no contexto do Ensino Profissional, exige termos em consideração simultaneamente as subjetividades inerentes aos diferentes contextos de ação, a pluralidade de disposições dos próprios sujeitos e a interdependência das suas relações sociais.

O que está em causa é a relação entre estrutura e agência e o modo como as tensões presentes nessa relação são trazidas nos cinco lugares. Pensamos que mapear a exclusão/inclusão social desta maneira é também refletir sobre a natureza da mudança social e sobre o modo como os actores sociais se posicionam face a ela. (Stoer & Magalhães, 2005, p.67)

Reportando-nos a Stoer e Magalhães (2005, p.67), na investigação em curso, pretendemos estudar, por um lado, os constrangimentos estruturais que pesam sobre os indivíduos, ao longo dos seus percursos biográficos e escolares, tal como assinalado pelas teorias da reprodução social e cultural Bourdieu & Passeron, s.d.). Por outro lado, temos como objetivo discutir as subjetividades inerentes aos diferentes contextos de ação e a pluralidade de disposições dos próprios sujeitos, como nos mostram as teorias disposicionalista e da sociologia empírica (Lahire, 2003).

Neste sentido, consideramos que o debate com e entre os teóricos fundadores que apresentámos se interliga com as opções metodológicas tomadas para o desenvolvimento do projeto. A (re)construção das Histórias de Vida dos sujeitos participantes visa, assim, o seu empoderamento e autodeterminação. Nesta sequência, o recurso ao método da Investigação-Ação Participativa pretende proporcionar o contributo da investigação para a melhoria da qualidade da educação e a coconstrução de uma sociedade mais humana e inclusiva, à luz dos objetivos da Agenda 2030 e dos princípios de responsabilidade social e ciência cidadã, tal como nos sugerem Kemmis e McTaggart:

These people might not have changed the world, but they have changed their worlds. Is that not the same thing? They might not have changed everything everywhere, but they have improved things for particular people in particular places and in many other places where their stories have traveled. (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 326)

Referências

- Almeida, S., & Rocha, C. (2010). O sistema de aprendizagem e as transições de jovens da escola ao mundo do trabalho: a relação com o saber: formas e temporalidades. *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, 83-103. https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.revista_view?pi_revista_id=14022
- Araújo e Sá, M. H. (coord.) et al. (2021). *Estratégia de responsabilidade social do CIDTFF*. <http://hdl.handle.net/10773/31099>
- Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum - O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional de Educação. <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1496-estado-da-educacao-2018>
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2014). Escola, a Luta De Classes Recuperada. *Revista pós em ciências sociais*, 11(22), 198–214. <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/3422/1473>

- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Allyn & Bacon.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Taylor & Francis.
- Bertaux, D. (1978). *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe*. Moraes Editores.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (s.d.). *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Editorial Vega.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Ed. Fayard.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Conselho Nacional de Educação (2020). *Estado da Educação 2019*.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed Editora.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades Sociais e Profissionais*. Porto Editora.
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2012). A Roadmap to Vocational Education and Training Systems Around the World. *IZA Discussion Paper*, 7110. <http://repec.iza.org/dp7110.pdf>
- Ferrarotti, F. (1983). *Historie et histories de vie la méthode biographique dans les sciences sociales*. Librairie des Méridiens.
- Fonseca, L. (2008). Transições à entrada do século XXI : percursos e biografias escolares de jovens ciganas e payas . *Educação, Sociedade & Culturas: revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 27, 51–72. http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_laura.pdf
- Grácio, S. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal (1910-1990)*. Instituto Piaget.
- Jodelet, D. (2004). Os processos psicossociais da exclusão. In Sawaia, B. (org) *As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Editora Vozes.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. 271-330. Sage Publications. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/21157_Chapter_10.pdf
- Lahire, B. (2003). *O homem plural. As molas da acção*. Instituto Piaget.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2005). Reflections on portraiture: A dialogue between art and science. *Qualitative Inquiry*, 11(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/1077800404270955>
- Lechner, E. (2009). (Org.). *Histórias de Vida: Olhares interdisciplinares*. Edições Afrontamento.

- Martins, A., Pardal, L., & Dias, C. (2005). Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. *Revista Interações*, 97(1), 77p.-97p. <https://doi.org/10.25755/int.283>
- OECD (2018). Portugal, in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-63-en>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Paugam, S. (2003). *A desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto Editora.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Rawls, J. (1993). *Uma teoria da justiça*. Editorial Presença.
- Rodrigues, D. (2019). 2018: Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional de Educação. <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1496-estado-da-educacao-2018>
- Santos, B. S., Santos, C. M., & Marins, B. S. (orgs.) (2019). *Quem Precisa dos Direitos Humanos? Precaridades, diferenças, interculturalidades*. Edições Almedina.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença somos Nós*. Afrontamento.
- Stuart, K. (2012). Storytelling and Activity Theory as Reflective Tools in Action Research. *Educational Action Research*, 20(3), 439–453. http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3428/1/Stuart_NarrativesAndActivityTheory.pdf
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação. Rumo a um bem comum mundial?*. UNESCO Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670?posInSet=1&queryId=b524cd6f-dd30-4875-a926-7d805b99dcdd>
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Vala, J., & Monteiro, M. B. (coord.) (2013). *Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Winlow, S., & Hall, S. (2013). *Rethinking Social Exclusion. The End of the Social?* SAGE Publications Inc.

EQUIDADE E EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO: DILEMAS E TENSÕES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Antonio Roberto de Araujo Souza

CIEd, Universidade do Minho (UMinho)

roberto.souza250277@gmail.com

Leonor Lima Torres

CIEd, Universidade do Minho (UMinho)

leonort@ie.uminho.pt

Resumo

A democratização do acesso à escola veio acompanhada da exigência na melhoria da qualidade do ensino. No início desse processo, diversos estudos revelaram que a escola fracassava na tentativa de oferecer educação de qualidade para todos. Estudos como os de Bourdieu e Passeron (2014) serviram para confirmar que a escola reproduz as desigualdades de origem dos estudantes e não contribui para a mobilidade social dos grupos desfavorecidos. Como consequência, alguns países se lançaram no combate ao insucesso e ao abandono escolar, e intensificaram as exigências na produção da excelência acadêmica, em uma clara apologia ao culto a meritocracia. A combinação entre a preocupação com a equidade na educação e a busca pela excelência se tornou uma prioridade política em diferentes partes do mundo, sobretudo pela real dificuldade de conciliar as duas dimensões. Com efeito, estudos nacionais sobre a eficácia escolar e estudos comparativos internacionais acerca do desenvolvimento de habilidades-chave de jovens estudantes passaram a fomentar políticas educacionais, visando desenvolver habilidades em leitura, competências matemáticas e científicas e a estimular um desempenho excepcional e o desenvolvimento de habilidades especializadas. Em decorrência desse fato, a relação

entre equidade e excelência em educação acabou resultando em um profundo debate no campo da sociologia da educação. Os estudos e análises sobre os temas relevam que a maioria dos estudiosos reconhecem que precisamos de políticas educacionais que enfatizem a excelência e, ao mesmo tempo, exijam a equidade sob diversas perspectivas. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar sociologicamente, por meio de uma revisão teórica, os dilemas e tensões que se processam no atual sistema educacional, que ora prioriza os resultados de excelência, ora valoriza a equidade e ora procura uma conciliação de ambos os princípios.

Palavras-chave: equidade; excelência; políticas educativas; sociologia da educação.

Introdução

A democratização do acesso à escola, na segunda metade do século XX, veio acompanhada da exigência na melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares. A combinação entre a preocupação com a equidade na educação e a busca da excelência se tornou uma prioridade política em diferentes partes do mundo. Estudos nacionais sobre a eficácia escolar e estudos comparativos internacionais sobre o desenvolvimento de habilidades-chave de jovens estudantes têm fomentado políticas educacionais que buscam desenvolver habilidades de compreensão em leitura, competências matemáticas e científicas para todos e, simultaneamente, estimulam um desempenho excepcional e o desenvolvimento de habilidades especializadas (Avermaet, Houtte & Branden, 2011). Mas, é possível assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de seus antecedentes e, ao mesmo tempo, oferecer chances máximas de desenvolver uma ampla gama de competências verdadeiramente compatíveis com a ambição de permitir que certos alunos (ou grupos de estudantes) adquiram a excelência em uma gama limitada de competências? (Avermaet, Houtte & Branden, 2011).

Segundo Zimmerman (1997), foi durante a era do pós-Sputnik que houve, nos Estados Unidos, um interesse intenso em desenvolver as capacidades matemáticas e científicas de estudantes talentosos com interesses nessas áreas de estudo. Publicações da época orientavam que ao estudar disciplinas diferentes, os alunos deveriam ser agrupados

de acordo com as suas habilidades, particularmente em matemática e ciências. Os testes de inteligência e de capacidade padronizadas, populares na época, ajudavam no rastreamento e agrupamento baseados nas diferenças individuais.

Contudo, as declarações em favor da justiça social e da melhoria da qualidade do ensino vão estar presentes nas reformas educacionais de muitos países, a partir dos anos 1960. As políticas públicas educacionais passaram a apresentar um conjunto de ações para corrigir injustiças presentes na distribuição desigual dos resultados educacionais. Corroborando com este argumento, Zimmerman (1997) afirma que “em meados da década de 1960 a ênfase na excelência foi substituída por um foco em práticas que contribuíram para alcançar a equidade educacional. A atenção mudou de estudantes academicamente talentosos para aqueles que eram vistos como desprivilegiados” (p. 22). Tal mudança surge influenciada pelos movimentos que culminaram nos atos dos direitos civis e na Lei da Educação Elementar e Secundária. Foi a partir desse período que os temas da equidade e da excelência ganharam importância na agenda das reformas educativas no plano global. Trata-se de uma importante reforma educacional que buscava colocar em prática um conjunto de ações compensatórias, as primeiras dessa natureza, e que visavam melhorar as condições de aprendizagem das populações menos favorecidas.

Porém, essa reforma educacional nos Estados Unidos sofreu muitas críticas pelas dificuldades práticas em resolver desigualdades educacionais seculares. Ainda conforme Zimmerman (1997), o foco na educação nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos, não produziu os resultados educacionais que eram esperados. De tal forma que, no final da década de 1970, já havia um declínio no interesse pela equidade social, com uma mudança na orientação, agora voltada para a promoção da excelência educacional que se manifestou no movimento *back-to-basics*.

A presente pesquisa fez uso de uma metodologia qualitativa, cujo design da investigação foi baseado em dois momentos. No primeiro, partiu-se de uma revisão bibliográfica sobre a evolução dos conceitos e das perspectivas teórico-conceituais sobre a equidade e a excelência no quadro das políticas educativas em âmbito global e nacional. Já no segundo momento, foi realizada uma análise sociológica dos dilemas e tensões da problemática da equidade da excelência que atravessam as políticas educativas.

Contextualização teórica

A equidade em educação

A consolidação da igualdade de acesso à educação acompanhada de um discurso público que enfatiza a emancipação de toda a população fez surgir uma série de pesquisas no campo social e educacional (Avermaet, Houtte & Branden, 2011). A partir da década de 1960, relatórios de pesquisas revelam que garantir um mero direito de acesso à educação não resultava automaticamente no aprimoramento da igualdade social e racial. Estudos como os de Coleman et al. (1966) e Lucas (2001), para os Estados Unidos; Garnier & Hout (1976), para a França; Kerckhoff (1975) e Willis (1977), para o Reino Unido; Pelleriaux (2001) e Tan (1998), para a Bélgica, mostraram persistentemente que grupos de alunos socialmente desfavorecidos, aos quais foi negado acesso à educação em idades mais precoces, ainda têm acesso a vertentes do ensino médio, do ensino superior e de escolas de prestígio, em grau muito menor do que os dos filhos dos pais altamente educados. Estudos como os de Bourdieu e Passeron (2014) serviram para confirmar que a escola reproduz as desigualdades de origem dos estudantes e não contribui para a mobilidade social dos grupos desfavorecidos.

A publicação do Relatório Coleman em 1966, nos Estados Unidos, referindo-se à igualdade de oportunidades educacionais, se tornou referência para muitos estudiosos como tendo anunciado uma grande mudança na visão que até então predominava sobre igualdade em educação naquele país, estudo que levou Derouet (2010) a afirmar, referindo-se ao contexto francês, que “a passagem da igualdade de chances à igualdade de resultados repousa sobre um raciocínio bem simples: a igualdade de chances é uma utopia. Seria menos grave se todos os alunos alcançassem um nível de competências que lhes permitisse defender-se na vida” (pp. 1011-1012).

A partir daí, ficou evidente que a igualdade formal não era mais considerada suficiente para a promoção da justiça em um contexto de educação para todos. Como consequência, o foco mudou para a igualdade de desempenho, ou seja, a oportunidade de obter os mesmos resultados. Segundo Duru-Bellat & Mingat (2011), isso levou os pesquisadores a examinar se, ao controlar o histórico dos alunos, as condições de escolaridade ofereciam a diferentes alunos chances

iguais de atingir níveis semelhantes de resultados. Essa abordagem de “valor agregado” levou os pesquisadores a observar se as escolas discriminam os alunos ou se certas condições de escolaridade levaram a desigualdades específicas (Duru-Bellat & Mingat, 2011).

Mas, após décadas de pesquisa sociológica em educação, Duru-Bellat & Mingat (2011), confirmaram que apenas evitar a discriminação pode não ser suficiente para permitir que alunos que fazem um começo desigual obtenham resultados iguais. Conforme esses autores, “this is why equity differs from equality: Equity implies the distinction between fair and unfair inequalities. Equity amounts to treating pupils in an unequal way precisely because they are unequal (notably because they face unequal starting conditions)” (Duru-Bellat & Mingat, 2011, p. 25). Foi por isso que a equidade, e não mais a igualdade, assumiu posição central no desenho das políticas educativas, o que torna importante entender o significado desse deslocamento semântico (Duru-Bellat & Mingat, 2011).

Para Lima e Rodríguez (2008), “o conceito de equidade ora é entendido como tratar de forma igual os desiguais (igualdade de oportunidade, por exemplo), ora em tratar de forma desigual os desiguais (dar mais a quem tem menos)” (p. 403). De acordo com essas autoras, os dois conceitos procuram a justiça. O primeiro parte do princípio de que todos possuem direitos iguais, e, portanto, que todos devem receber o mesmo tratamento, enquanto o segundo está associado às políticas de ‘educação compensatória’ ou de ‘educação prioritária’. Já Schleicher (2014), ao tratar de equidade na educação, vai afirmar que esta pode ser vista sob as dimensões de justiça e de inclusão. Nessa visão, ocorre equidade como justiça, segundo este autor, quando às circunstâncias pessoais ou socioeconômicas, como gênero, origem étnica ou origem familiar, não são obstáculos para o sucesso na educação. E, ocorre equidade como inclusão quando se garante que todos os alunos atinjam pelo menos um nível mínimo básico de habilidades.

Assim, a equidade surge como ideia propulsora da reforma educacional em muitos países. Inicialmente nos países desenvolvidos, ainda nos anos de 1960, e depois nos países semiperiféricos e periféricos como Portugal e Brasil (fomentada por organizações internacionais), que na época davam os primeiros passos rumo à democratização do acesso à escola para as camadas populares. Desde então, afirma Brooke (2012) “todas as agências internacionais, mesmo aquelas dedicadas primordialmente ao desenvolvimento

econômico nos países mais pobres, têm atribuído à equidade uma importância igual à da expansão ou melhoria da qualidade do ensino” (p. 393). Segundo ele, “nos documentos do Banco Mundial, a partir da década de 1980, nota-se uma insistência cada vez maior no uso de métodos tanto equalizadores quanto compensatórios para a distribuição de recursos como forma de amenizar as desigualdades do passado e estabelecer políticas de equidade para o futuro” (Brooke, 2012, p. 393). Seguindo essa tendência, afirma Derouet (2010), a OCDE também reformulou seus indicadores. Para ele, “o objetivo era o de conservar a perspectiva de partilha dos benefícios e de mobilidade social por uma referência a uma definição da justiça que levasse em conta os lugares e circunstâncias” (Derouet, 2010, p. 1012).

Contudo, com base em alguns estudos, Duru-Bellat & Mingat (2011) afirmam que a igualdade parece mais um sonho utópico do que um objetivo realista, mas que isso não deve nos levar a deixar de lado as preocupações com o que as escolas oferecem aos seus alunos. Os autores observam que as desigualdades sociais existem, mas as escolas devem se concentrar nas desigualdades produzidas pelo próprio sistema educacional.

Os exemplos de equidade horizontal e equidade vertical em políticas públicas educacionais bem-sucedidas sugerem que não se pode estabelecer escala de valor para se qualificar essa ou aquela modalidade como mais eficiente ou eficaz na promoção da justiça social. Essas experiências, como outras, em diversos países, revelam que o contexto local determina o tipo de política mais apropriada para aquele momento, ora necessitando de uma vertente de equidade, ora de outra. Portanto, independentemente da modalidade escolhida, a noção de equidade qualifica a noção de igualdade e cria também um vínculo com a questão da justiça.

A excelência em educação

À primeira vista, parece relativamente simples definir a excelência na educação, conforme afirmam Duru-Bellat & Mingat (2011). Tradicionalmente, a noção de excelência refere-se a uma definição bastante estreita em termos de desempenho acadêmico e potencial (Teng, Manzon & Poon, 2018). Mas, “oficialmente”, afirma Perrenoud (1985), a excelência é comparada ao domínio dos conceitos, dos

conhecimentos, dos métodos, das competências e dos valores que figuram no programa. Entretanto, Duru-Bellat & Mingat (2011) vão dizer que muitos aspectos diferentes precisam ser levados em consideração. Por isso, questionam:

“excellence in what? What aspects of excellence will be assessed, knowing that students are different from one another in numerous ways? Should we select a limited number of core subjects, or calculate the average of a large number of different subjects? Should we assign greater importance to some competencies and no importance to others?” (Duru-Bellat & Mingat, 2011, p. 22)

Acerca dessas questões, esses mesmos autores afirmam que devemos ter em mente que a educação visa: 1) transmitir conhecimentos; e 2) desenvolver valores e habilidades comportamentais. Para eles, o primeiro é relativamente fácil de medir e comparar, enquanto o segundo é obviamente muito mais difícil. Nesse sentido, Duru-Bellat & Mingat (2011) ainda apresentam outro questionamento: devemos nos concentrar no nível de desempenho dos alunos em diferentes estágios da escolaridade obrigatória ou em estágios posteriores, quando diferentes vertentes educacionais são institucionalizadas, para que uma grande variação no desempenho possa ser considerada normal? Para eles, “an alternative would be to define excellence in terms of a common core curriculum, starting from the objective that all students of the same generation should achieve all the predetermined, minimal goals of that curriculum” (Duru-Bellat & Mingat, 2011, p. 22). Portanto, concluem que a excelência deve ser avaliada tanto em termos do desempenho dos poucos alunos que se destacam, quanto da capacidade do sistema em estimular o crescimento em toda a população estudantil (Duru-Bellat & Mingat, 2011).

Mas, Quaresma & Torres (2017), em estudo sobre o contexto português, concluem que “as iniciativas de incentivo à excelência escolar e de reconhecimento e distinção dos melhores alunos parecem afirmar-se como parte integrante da realidade educativa quer internacional, quer nacional” (p. 577). Entretanto, para entender melhor como essa tendência tem vindo a se consolidar nos sistemas educativos de vários países, é necessário fazer uma breve incursão histórica na agenda das políticas educativas em países como os EUA, o Reino Unido, a França e Portugal. Assim, com base numa importante revisão e análise da literatura sobre o tema, Quaresma & Torres (2017), defendem que:

“a publicação de relatórios profundamente demolidores sobre o estado da educação veio contribuir para que a excelência escolar se convertesse numa espécie de mantra (Gillies, 2007). É o caso, nos EUA, do relatório “A nation at risk”, responsável pelo que Berliner e Biddle (1999) consideram ser uma “crise manufaturada” da educação ao serviço de interesses políticos e económicos. No Reino Unido, a cruzada será lançada em 1968 pelos “Black Papers”, panfletos que estão na base de um novo discurso sobre o sector público abrindo-o ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo (Ball, 2013). (Quaresma & Torres, 2017, p. 564-565)

Portanto, a partir da década de 1980 a excelência académica torna-se assunto recorrente nos discursos políticos sobre a educação, e que o tema passou a assumir uma importância crescente à medida que foi sendo associado a preocupações relacionadas à qualidade, à competitividade, ao mérito e à eficácia do sistema educativo (Torres & Palhares, 2011). Assim, “no plano europeu, a prioridade no domínio da educação passou a focar-se no desenvolvimento de sistemas educativos competitivos, regulado pelos interesses do mercado de trabalho e por formas de governação eficazes e performativas (Ball, 2002; Lima; Afonso, 2002)” (Torres & Palhares, 2011, p. 226).

Por essa razão, defendem Quaresma & Torres (2017), o estudo do fenómeno da excelência escolar nas suas múltiplas vertentes (políticas, organizacionais, pedagógicas, sociais) exige a adoção de diferentes escalas e níveis de análise. Em outras palavras, há necessidade de uma leitura voltada simultaneamente para a escala *mega* - nas condicionantes mais globais e externas - e *macro* - nas dimensões específicas do sistema escolar nacional e/ou local. Nesta perspectiva, a ênfase política foi colocada na produção de resultados escolares, o que levou a reconfiguração da missão da escola pública (Maurin, 2007; Torres & Palhares; 2011), à medida que se tornava mais refém dos desempenhos e da prestação de contas e menos envolvida na consolidação da democratização dos processos escolares (Torres & Palhares, 2011). Portanto,

“à medida que alguns países se lançaram no combate ao insucesso e ao abandono escolares, intensificaram-se, por outro lado, as exigências colocadas na produção de excelência académica, em clara apologia ao culto da meritocracia (McNamee; Miller Junior, 2004; Dench, 2006; Michaud, 2009; Duru-Bellat, 2009; Dubet, 2010)” (Torres & Palhares, 2011, p. 226-227).

Embora com níveis, dinâmicas e intensidades variáveis entre os diversos Estados-nação, a excelência acadêmica na educação se consolida como estratégia da lógica neoliberal dos mercados escolares e como tendência investigativa no campo da sociologia da educação. Trata-se de uma temática que se situa entre duas posições assumidas pelas organizações escolares na distribuição das suas missões e valores: entre escolas de pendor mais elitista e escolas de pendor mais democrático. Daí, fundamentando-se na evolução do conceito, Torres (2017) defende que a generalidade da problemática da excelência acadêmica inscreve-se de forma mais ou menos explícita em três correntes investigativas fundamentais:

“i) nas teorias da reprodução social e cultural, que privilegiaram as condições de classe dos alunos e as suas trajetórias escolares; ii) no movimento das escolas eficazes, desenvolvido nos EUA na década de setenta e com forte impacto em todo o mundo (Brookover et al., 1979; Rutter et al., 1979); iii) e de forma mais significativa, nas abordagens em torno do efeito escola e do efeito estabelecimento bastante aprofundada por autores franceses (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989; Cousin, 1998; Bressoux, 1994)” (p. 278).

Assim, completa a autora, “independentemente das tradições teórico-conceituais e das diferentes escalas de análise, denota-se em grande parte das abordagens uma propensão para os estudos de relação de causalidade, ancoradas em oposições dicotômicas” (Torres, 2017, p. 278). Nesse sentido, observam Torres, Palhares & Borges (2017), “um número crescente de escolas ou agrupamentos de escolas tem vindo a assumir, de forma mais ou menos explícita, a excelência acadêmica como um dos objetivos centrais da ação” (p. 87). Para eles, “a inscrição deste mandato na agenda normativa das organizações escolares é cada vez mais evidente, embora com ênfases, tonalidades e significados diferentes” (Torres, Palhares & Borges, 2017, p. 87).

Segundo Teng, Manzon & Poon (2018), tradicionalmente, a noção de excelência refere-se a uma definição bastante estreita de sucesso em termos de desempenho acadêmico e potencial. Os exames foram as formas mais adotadas até aqui na avaliação da excelência no desempenho acadêmico dos estudantes. Mas, o conceito de excelência como conhecemos está sendo cada vez mais desafiado pelos valores, estilos e estruturas de inteligência concorrentes, à medida que as escolas incorporam populações estudantis

cada vez mais diversas (Teng, Manzon & Poon, 2018). Em vez disso, a excelência de um sistema educacional está se tornando associada ao nível de equidade que ele é capaz de promover. Esses mesmos autores sugerem que cada vez mais considera-se um bom sistema educativo não apenas um sistema que produz grandes realizações, mas aquele que também é equitativo em termos de distribuição do sucesso em todo o sistema e com toda a sua população estudantil (Teng, Manzon & Poon, 2018).

Mas, esta escola democrática, de dupla personalidade que caracteriza o cotidiano dos atores educativos, precisa lidar com a problemática da equidade. Então, precisamos compreender de que forma buscar a excelência acadêmica e, ao mesmo tempo, assegurar a equidade.

A problemática da equidade e da excelência no contexto da pesquisa e na agenda política

A evolução no campo teórico levou vários estudiosos das ciências sociais e, de forma específica os da sociologia da educação, a analisarem os dilemas e tensões que decorrem da articulação entre equidade e excelência, tomando como referência os resultados obtidos pelos sistemas educativos após sucessivas reformas.

Com base nas tradições democráticas liberais e conservadoras, Smith & Traver (1983) definem equidade como um desejo de justiça ou mesmo misericórdia, e a excelência como o desejo de atingir o mais alto grau de perfeição humana. Zimmerman (1997), apoiando-se nas ideias de Stevens (1992), defende que no passado, excelência e equidade eram interpretadas como condições mutuamente exclusivas. Mas, sustenta, a partir do que chamou de “paradigma de qualidade”, que a igualdade e a excelência poderiam ser fundidas. Segundo a autora, a equidade seria definida como uma igualdade de oportunidades oferecida a cada indivíduo, e a excelência ocorreria quando as necessidades educacionais específicas de cada indivíduo fossem atendidas e o indivíduo pudesse progredir até onde as suas habilidades permitissem (Zimmerman, 1997). Mas essa autora questiona se se tal síntese é possível e/ou desejável, ou seja, se a excelência e a equidade devem ser vistas como dicotômicas.

Nesse sentido, Duru-Bellat & Mingat (2011) questionam se é possível definir excelência sem levar em conta a equidade na educação. Ao analisarem sob a perspectiva dos problemas típicos levantados

pela mensuração da equidade e da excelência e nas escolhas que precisam ser feitas ao se tentar resolver os problemas, os autores argumentam que, “as a matter of fact, it may prove impossible (or at least debatable) to define excellence without taking equity into consideration, first, because it is necessary to take into account not only the output that students produce but also the way in which the output was produced by the educational system” (Duru-Bellat & Mingat, 2011, p. 22).

É nessa perspectiva que Avermaet, Houtte & Branden (2011) vão afirmar que em diferentes partes do mundo, a equidade e a excelência na educação são uma grande preocupação. Com base nisso, os autores questionam se a busca da excelência educacional é totalmente compatível com o objetivo de organizar um sistema educacional equitativo (Avermaet, Houtte & Branden, 2011). O fato é que a relação entre equidade e excelência em educação leva a profundo debate. Sobre tudo “because the pursuit of equity often requires that educational systems focus on the weakest pupils, the highly achieving students may suffer and, what’s more, the overall level of achievement may drop” (Duru-Bellat & Mingat, 2011, p. 23-24). Em outras palavras, as pesquisas mostram que, na realidade, este processo é muito complexo.

Portanto, cabe destacar que a busca pela equidade e excelência exige que as ações sejam articuladas nos diferentes níveis do sistema educacional. As ações precisam envolver o nível da política educacional nacional ou regional, o nível da comunidade local, o nível da política escolar e o nível da sala de aula. É necessário que sejam direcionadas ações sustentadas que levem em consideração a diversidade dos sujeitos presentes hoje na escola (Avermaet, Houtte & Branden, 2011).

Assim, ao tentar responder se a excelência com equidade em educação é possível, Zimmerman (1997) sugere que uma democracia deve promover a excelência na educação para sobreviver, mas a excelência deve ser buscada em um contexto de preocupação para todos. Todos os estudantes devem buscar um nível de excelência que esteja ao seu alcance. Sublinha que a sociedade deve oferecer oportunidades e recompensas para que os indivíduos possam desenvolver o seu potencial e tenham o melhor desempenho (Zimmerman, 1997). Portanto, ao se afastar da dicotomia entre equidade e excelência Zimmerman (1997) defende que precisamos de políticas educacionais que enfatizem a excelência e, ao mesmo tempo, exijam a equidade, sob diversas perspectivas.

Considerações finais

Estudos sobre reformas educativas, publicados em diferentes momentos nos últimos cinquenta anos, mostram que governos de diversos países, inclusive de nações mais ricas e poderosas do planeta, têm fracassado nos esforços da oferta de uma educação de qualidade com equidade para todos.

Foi após a publicação de importantes estudos, dentre eles o famoso Relatório Coleman (1966), que o tema da equidade ganhou relevância e um conjunto de reformas educativas em favor da inclusão das minorias étnicas e de outros grupos historicamente discriminados foram realizadas nos Estados Unidos. Com base na “Teoria do Capital Humano”, tal agenda de reformas acabou por ser disseminada por organismos internacionais como solução para os problemas de ordem econômica e social em diversos países pobres e em desenvolvimento, sobretudo da África e da América Latina.

Quase duas décadas depois, o relatório *A Nation at Risk* mostrou um quadro alarmante de perda de competitividade provocada pelo declínio nos padrões educacionais nos Estados Unidos. Como consequência, a excelência acadêmica ganhou importância no desenho das políticas educativas tanto nos Estados Unidos quanto em outros países. Daí em diante, tanto os documentos oficiais dos organismos internacionais, quanto das legislações de diversos países passaram a adotar, com maior intensidade, tanto os princípios da equidade quanto da excelência, no desenho das políticas educacionais.

Assim, a análise sobre os temas da equidade e da excelência nas políticas educativas e no debate sociológico nos leva a concluir que ora se prioriza os resultados de excelência, ora se valoriza a equidade e ora procura-se uma conciliação de ambos os princípios. Portanto, apreender a problemática da equidade e da excelência, quer no campo das políticas educativas, quer no debate sociologia da educação, parece ser um campo ainda a ser explorado e aprofundado.

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências

- Avermaet, P. V., Houtte, M. V., & Branden, K. V. (2011). Promoting equity and excellence in education: an overview. In K. V. Branden, P. V. Avermaet, & M. V. Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education. Towards maximal learning* (pp. 1-20). *Opportunities for all students*. Londres: Routledge.
- Brooke, N. (org.). (2012). *Marcos históricos da reforma da educação*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Derouet, J. L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educação & Sociedade*, 31(112), 1001-1027.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (2011). Measuring excellence and equity in education: Conceptual and methodological issues. In K. V. Branden, P. V. Avermaet, & M. V. Houtte (Eds.), *Equity and Excellence in Education. Towards maximal learning Opportunities for all students* (pp. 21-38). Londres: Routledge.
- Lima, S. P., & Rodriguez, M. V. (2012). Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. In N. Brooke (org.), *Marcos históricos da reforma da educação* (pp. 403-406). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Quaresma, M. L., & Torres, L. L. (2017). Performatividade e distinções escolares no contexto da escola pública: tendências internacionais e especificidades do contexto português. *Análise Social*, 224, LII (3.º), 560-582.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, excellence and inclusiveness in education. Policy lessons from around the world*. OECD publishing.
- Smith, P. L., & Traver, R. (1983). Classical living and classical learning: The search for equity and excellence. In M.C. Smith (Ed.), *Proceedings of the Annual Midwest Philosophy of Education Society* (pp. 79-92). Chicago: Midwest Philosophy of Education Society.
- Teng, S.S., Manzon, M., & Poon, K.K. (2018). Equity and excellence in East Asian high-performing education systems – A paradoxical relationship? In S. S. Teng, M. Manzon & K. K. Kenneth (Eds.), *Equity in excellence: Experiences from East Asia's high-performance education systems* (pp. 1-9). Singapore: Springer.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro*, Joaçaba, 36(2), 225-246.
- Torres, L. L. (2017). A excelência como objeto de estudo: impasses e desafios de uma metodologia pluriescalar. In M. G. Setton, et al. (Orgs.), *Mérito, desigualdades e diferença: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal* (pp. 276-287). Afenas-MG: Editora Universidade Federal de Afenas.
- Torres, L.L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2017). A excelência acadêmica na escola pública portuguesa: tendências e especificidades. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência acadêmica na escola pública portuguesa*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Zimmerman, E. (1997). Excellence and equity issues in art education: can we be excellent and equal too? *Arts Education Policy Review*, 98, 20-26.

EVASÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GASTRONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: CONTRIBUTOS WEBERIANOS PARA A COMPREENSÃO DO FENÓMENO

Ceci Figueiredo de Moura Santiago

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

cecisantiago@gastronomia.ufrj.br

<https://orcid.org/0000-0003-0858-7435>

Carla Galego

Universidade Lusofona, Portugal

carla.galego@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9425-3217>

Resumo

O Resumo trata sobre a concepção de educação do filósofo Max Weber, abordando a questão universitária em uma série de seus escritos, entrelaçando com o estudo a respeito do desencantamento por parte dos estudantes e consequente evasão universitária no curso de Gastronomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O foco usado é semelhante ao utilizado por Max Weber em sua sociologia compreensiva, que vem a ser a tentativa de captação dos sentidos dados subjetivamente pelos agentes à ação. De acordo com a perspectiva weberiana, a atividade humana se orienta em relação a um sentido atribuído pelos indivíduos e socialmente compartilhado. Na visão de Weber, as instituições sociais são produzidas pelos homens em seus processos de relação com o mundo material. Assim, esta vertente de análise é frutífera para se compreender como se desenvolvem os processos sociais particulares de grupos sociais (ou de camadas) em relação às suas possibilidades e qualidades de educação. Este trabalho

enquadra-se no projeto de tese, cujo o problema de investigação versa o seguinte: Para o exercício da profissão de gastrônomo não há necessidade de apresentação do diploma de Curso Superior no mercado de trabalho profissional, por isso, busca-se conhecer os paradoxos, causas e contradições que levaram os estudantes que ingressaram no Curso de Graduação em Gastronomia na Universidade Federal do Rio de Janeiro entre 2014-2020, a não concluírem o Curso. Weber entende que a qualificação profissional através da educação universitária é notavelmente marcante e remete à questão primordial da relação, entre a esfera do conhecimento e dos juízos de valor, levando a um debate quanto aos aspectos pedagógicos, que se desdobra a partir dessa relação. Nesta perspectiva os contributos weberianos nos conduzem a uma maior compreensão do fenômeno da evasão em contexto universitário. Esperamos que, analisando o perfil dos estudantes, as causas e as características ligadas a evasão universitária sob responsabilização da tríade discente, docente e instituição busque-se perceber e minimizar problemas, de forma interligada ao Projeto pedagógico do Curso de Gastronomia.

Palavras-chave: Evasão Universitária; Ensino Superior Público; Qualificação Profissional; Mercado de Trabalho.

Introdução

O interesse em estudar o tema evasão surgiu a partir de 2016, com o desenvolvimento de atividades acadêmicas inerentes ao cargo de Coordenador Acadêmico do curso de Gastronomia do Instituto de Nutrição Josué de Castro (INJC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo chamado atenção o fato de que a média de alunos com matrícula cancelada, por abandono ou a pedido, entre 2014 a 2020 seja de, aproximadamente, 11% por semestre na UFRJ e mais especificamente 25% no curso de Gastronomia.

Esse tema aqui enfocado, apresenta-se de modo semelhante ao utilizado por Max Weber em sua sociologia compreensiva (Bendix, 1977; Freund, 1975), que vem a ser a tentativa de captação dos sentidos dados subjetivamente pelos agentes à ação. De acordo com a perspectiva weberiana, a atividade humana se orienta em relação a um sentido atribuído pelos indivíduos e socialmente compartilhado. Segundo Weber (Weber, 1992), os privilegiados não querem apenas exercer o privilégio, mas também que seja percebido como merecido, como um direito. Para tornar esta ação inteligível, devemos compreender o significado da ação, não o significado “verdadeiro” ou “correto”,

mas o significado atribuído. Tais significados definem a conduta dos sujeitos e produzem os efeitos da ação. Na visão de Weber, as instituições sociais são produzidas pelos homens em seus processos de relação com o mundo material. Assim, esta vertente de análise é frutífera para se compreender “processos sociais particulares de grupos sociais (ou de camadas) em relação às suas possibilidades e qualidades de educação” (Vilela, 2002, p. 94).

O curso de gastronomia foi instituído na UFRJ no ano de 2010, com ingresso de 25 alunos por semestre. No intervalo instituído para estudo, 118 alunos colaram grau e 95 evadiram. Podemos identificar através de pesquisas bibliográficas que evasão é um problema real da educação. Segundo Vitelli (2010) a evasão é um problema que acarreta perda para todos os envolvidos no processo educacional. Também as citações de Max Weber a respeito do ensino universitário constituem uma espécie de fortaleza que deve colocar o texto propriamente dito ao abrigo de qualquer crítica dos concorrentes.

O homem não deseja, por natureza, ganhar cada vez mais dinheiro, mas deseja, apenas, viver segundo seus hábitos e ganhar o dinheiro necessário para isso. Em toda a parte onde o capitalismo implantou sua obra de crescimento da produtividade do trabalho humano pelo aumento de sua intensidade, esbarrou na resistência obstinada desse *leitmotiv* do trabalho da economia pré-capitalista. (Vitelli, 2010, p. 544).

Serão feitos estudos focados nas diferenças entre o que se percebe empiricamente e o que está sendo identificado e proposto como estratégias de intervenção. Assim, analisando o perfil dos estudantes, causas e características ligadas a evasão universitária sob responsabilização da triade discente, docente e institucional busca-se perceber alternativas pontuais e factíveis de aplicação que busquem minimizar problemas, de forma interligada e articuladas ao Projeto pedagógico do curso de Gastronomia. Após análise detalhada pretende-se identificar se aspectos como: o despreparo dos calouros no Ensino Fundamental e Médio, ideias equivocadas sobre o curso, o nível de exigência do curso, condições socioeconômica desfavorável e a busca da sobrevivência financeira, que possam diminuir o tempo dedicado aos estudos e são os efetivos causadores da evasão universitária. Buscamos também nesse estudo, identificar o perfil sociocultural dos estudantes evadidos e identificar as razões que levam os alunos a desistir do curso.

Max Weber seus conceitos e as correlações com o perfil do Ensino Universitário em Geral e na Gastronomia

Max Weber (1864-1920), pensador alemão, é considerado um dos principais teóricos clássicos da sociologia, e o maior representante da sociologia compreensiva. Em seu conteúdo teórico, as motivações e idéias humanas ganharam mais relevância, uma vez que, para ele a sociologia deveria se concentrar na ação social e não nas estruturas, que em seu entendimento eram formadas por uma complexa interação de ações. O trabalho da sociologia era compreender os significados sob um olhar além das ações; assim, o principal interesse dessa ciência seria o comportamento dos indivíduos e os significados dados a esse comportamento em um contexto social (Weber, 1984).

Percebemos que a perspectiva adotada por Weber em relação ao ensino universitário, contribuiria para análises mais complexas, possibilitando a construção de políticas públicas que levassem em consideração a diversidade existente. A vertente analítica assumida por Weber, considera que o conhecimento teórico não reflete o que de fato acontece na vida real. Há sempre um recorte da realidade que se pretende observar concluindo que, a realidade e a busca da causalidade de determinado fenômeno são infinitas.

Outros fatores como a própria perspectiva em relação ao futuro e a organização dos currículos, em muitos casos foram deixadas de lado no ensino universitário brasileiro, quando se estuda os motivos que levam a desmotivação dos estudantes. O que ocorre em função disso são políticas públicas equivocadas que não tem como fundamento a variedade das possibilidades de causalidade para a evasão universitária.

A intenção deste texto foi a partir da sociologia construída por Max Weber, abrir um debate sobre as possibilidades geradas pela sociologia interpretativa na análise educacional para o entendimento dos motivos que levam os estudantes a evadirem no ensino universitário.

A profissionalização do ensino universitário de gastronomia e a demanda pela formação profissional, tem seu crescimento alavancado, a partir do aumento do número de estabelecimentos voltados para a alimentação fora do lar, da ampliação dos conhecimentos da população no que diz respeito a alimentação, a evolução do conceito gastronomia e a valorização do profissional gastrônomo pelas classes urbanas. Weber não dedicou nenhum artigo ou capítulo de livro a

valorização das profissões propriamente dita, no entanto encontramos algumas referências específicas ao tema em questão, em suas produções acadêmicas.

De acordo com Carvalho (1998), Weber entende que a qualificação profissional através da educação universitária, é notavelmente marcante e remete à questão primordial da relação entre a esfera do conhecimento e a dos juízos de valor, levando a um debate quanto aos aspectos pedagógicos que se desdobra a partir dessa relação.

Para detalhar um pouco mais a respeito da opinião de Weber com relação a qualificação profissional, o papel desempenhado pelo professor na universidade moderna e o quanto ele é capaz de motivar os alunos a dar continuidade aos seus estudos, parte-se da seguinte questão, enunciada por Weber (1979), em seu ensaio “O sentido da “neutralidade axiológica” nas ciências sociológicas e econômicas. É preciso saber se, no decurso de uma exposição universitária, deve-se ou não professar as avaliações práticas fundamentadas numa concepção ética, em ideias culturais ou numa concepção ideológica. (Weber, 1979, p. 114).

De acordo com as palavras de Weber é possível se questionar em relação a efetiva validação ou não da exposição por parte do professor, de suas “concepções práticas”, os pontos de vista pessoal e convicções, para a qualificação profissional dos alunos ingressantes ao ensino universitário. Para Weber, parece aceitável essa exposição na medida em que for identificado o interesse e a dedicação dos alunos. Tais demonstrações externadas, fazem com que o professor seja levado a tomar clara consciência daquilo que resulta enquanto formação profissional relacionado ao raciocínio lógico e também daquilo que provém de uma avaliação prática” (Weber, 1979, p. 116).

Entendemos que o ensino universitário tem o papel fundamental de formar profissionais nas mais variadas áreas através da disseminação, pelos professores, de conceitos relacionados as áreas do conhecimento, formação política, ética e cultural vigentes na sociedade onde estão inseridos. Através das atividades realizadas é possível exercer uma influência real e valiosa na vida profissional, por intermédio de uma formação especializada, destacando-se a capacidade intelectual dos alunos, que se tornará uma importante ferramenta no desempenho das atividades profissionais para os quais estão sendo formados. O autor é partidário dessa colocação, pois considera que a tarefa primordial do professor é transmitir aos estudantes, os conhecimentos que necessitam para despertar interesse, de forma a alargar seus conhecimentos.

Toda essa preocupação e empenho tem como objetivo fundamental a transmissão de conhecimentos valiosos profissionalmente e a redução da evasão. Não que para Weber a universidade precise fazer de todos os ingressantes profissionais especialistas, no sentido profundo do termo, mas “porque se pretende evitar a identificação das mudanças de decisões eminentemente pessoais que um homem pode tomar, através do ensino especializado” (Weber, 1979).

A partir dessas considerações acima citadas, Max Weber descreve o que seriam as quatro competências fundamentais de um professor: (1) desempenhar com simplicidade uma tarefa dada; (2) admitir, acima de tudo, os fatos teóricos, inclusive e precisamente aqueles que são incômodos para sua concepção de mundo; (3) separar a comprovação dos fatos de uma tomada de posição avaliativa; (4) reprimir a exposição de seus gostos e sentimentos pessoais na sala de aula.

Corroborando com Weber, estudiosos como Andriole, Andriola e Moura (2006), entendem que a presença constante do professor na vida do estudante universitário, na figura de um orientador/mentor, poderia aumentar significativamente as chances de sua permanência, por aproximar os professores dos alunos e acompanhar melhor as trajetórias acadêmicas individuais. Como diversos autores já haviam salientado, sentir-se parte do ambiente e do grupo é fundamental para a consolidação da identidade profissional, já que o estudante tende a fazer uma associação entre o curso, os colegas, a instituição e a profissão em si. Os colegas, ainda, costumam ser fontes de apoio para o enfrentamento de problemas acadêmicos (Pereira, 2004).

Da exigência para que o professor separe, com clareza, as esferas heterogêneas de problemas, quais sejam: processo criativo, avaliações práticas e conhecimento teórico, não decorre a afirmação de que tal distinção não seja problemática e difícil de ser delimitada na realidade, mas sim de que esse fato não justifica, automaticamente, que o estudante abandone de uma vez a tentativa de realizá-la. Weber observa que, muitos estudantes buscam nas aulas mais do que simples análises e formulas propriamente relacionadas a formação universitária; buscam, no professor, algo diferente daquilo que está à sua frente. Anseiam por um líder, e não um professor (Weber, 1982). Para esses estudantes, Weber faz um apelo quase dramático:

Amigos estudantes! Vinde às nossas aulas e exijam de nós as qualidades de liderança, sem compreender que de cem professores pelo menos 99 não pretendem ser treinadores de futebol nos problemas vitais da vida, ou mesmo ser líderes em questões de conduta. (Weber, 1982, p. 172).

Através dessa citação, é possível constatar que Weber tenta estabelecer um diálogo, tanto com professores e pesquisadores, quanto com os jovens estudantes de maneira a tentar defender suas ideias, que são como ele mesmo ressalta, avaliações práticas: “É certo que estas considerações não passam de avaliações práticas ou visões de mundo, e por isso não conduzem a qualquer solução definitiva” (Weber, 1979, p. 202).

Em consonância com Weber, clássicas afirmações de Bohoslavsky remetem adequação acadêmica no âmbito interpessoal, o que remete às questões de identidade, já pontuadas. Sejam elas ligadas as de que o indivíduo ao fazer uma escolha profissional não está apenas decidindo “o que fazer, mas sim quem ser” no mundo (Bohoslavsky, 1977), e de Holland, para quem a escolha profissional é a expressão da personalidade em termos de trabalho (Holland, 1973).

A construção profissional dos estudantes de Gastronomia, tem um componente significativo, fruto da interpretação e criação de culturas, memórias, procedimentos e processos e, como todo processo criativo ele é fluido e está em constante mutação. O pilar principal de toda essa construção é representado pela contribuição dos professores. O fundamental nesse processo é que essa etapa seja finalizada, sem que haja desistências e evasão dos estudantes. É possível entender, que as considerações sobre o papel do professor, estão atreladas a formação de constructos, formação de juízo de valor e tomadas de posição. Jamais será tarefa de uma ciência empírica produzir normas e ideias obrigatórias, para delas extrair receitas para a prática (Weber, 2006).

A ação dos professores na educação universitária é vital para que se consiga interpretar as ideias e pensamentos a respeito de uma determinada área acadêmica. Dessa forma eles ocupam lugar central e o conceito de probidade intelectual. Analogamente, o avanço da burocracia e a morosidade em alguns procedimentos e processos, dificultam o desenvolvimento do trabalho criativo e intelectual, tendendo a cercear o desenrolar das atividades acadêmicas □ isso também é tematizado por Weber. Por fim, delinea-se brevemente o modo como Weber reflete sobre o sentido da liberdade, sobretudo a de cunho acadêmico criativo interpretativo, destacando a relevância que assumiriam formas de organização dos professores que pudessem atuar em defesa da autonomia exigida pelo trabalho autoral, científico e intelectual sendo levado a sério.

A partir dessa análise comparativa entre o perfil do ensino universitário em geral e na gastronomia e os conceitos de Max Weber, é

possível entender que suas reflexões sobre as profissões, das quais a docente participa, revelam o entendimento de que os grupos profissionais se constituem a partir de artifícios políticos, econômicos e sociais, salientando o papel regulador do Estado, em vista da busca de homogeneidade e regularidade em termos político-administrativos. Situar a concepção da educação no plano político mais amplo, significa vinculá-la a um conjunto de preocupações sobre o domínio burocrático, o processo criativo, que leva a formação de profissionais qualificados e diferenciados pela possibilidade da liberdade criativa e acadêmica no contexto em questão.

Evasão: Conceitos, Índices e possíveis determinantes nas licenciaturas

Na opinião de Coulon (2008, p. 31), “Hoje o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela [...]”, referindo-se à gravidade da situação que atinge o sistema universitário francês. Países da comunidade europeia, a exemplo da França, cuja realidade nos é familiar e que detém longa tradição de massificação da educação em todos os níveis, debatem-se, igualmente, com a saída de estudantes universitários não diplomados. Desde os anos 1990, observa-se que no Brasil, construiu-se uma gradual substituição de um sistema elitista para um mais ampliado por meio da ampliação de vagas e de acesso (Trevisol, Trevisol & Vieceili, 2009).

No entanto quando se fala em evasão, no ensino superior brasileiro a situação se repete como em países europeus: a conceituação de evasão leva algumas Instituições de Ensino Superior (IES) a não encararem tal problema quando, por exemplo, um aluno de um curso realiza desligamento, e volta a estudar em outros cursos por meio de transferências. Nestes casos também não são considerados evasão da Universidade, já que o aluno retornou à IES. Todavia, sua vaga no curso de origem é deixada, causando prejuízos ao aluno, à IES e toda sociedade.

Outro aspecto observado para regularidade no fluxo dos cursos universitários e sua terminalidade é a oportunidade que a maioria dos cursos tem de viabilizar a realização de estágios já nos períodos iniciais, o que pode gerar prioridade no envolvimento em campos de estágio/trabalho e consequente retardo no fluxo regular do curso; o envolvimento de muitos alunos já inseridos no mercado de trabalho,

ao ingressarem no curso, dificultando a conciliação com as atividades do curso. De acordo com Veloso e Almeida, (2002), existem vários motivos para se abandonar um curso, os principais são financeiros e pessoais (falta de maturidade, baixa satisfação em relação as matérias estudadas).

Assim, as diferentes designações não permitem quantificar e qualificar exatamente os casos de evasão e nem estudar as causas, buscando alternativas para superação deste problema. Estudando o tema, buscam-se análises através de temas relacionados ao estado da arte, no qual serão analisadas publicações nas quais o termo evasão escolar é conceituado. Acredita-se que a compreensão das diferentes concepções sobre evasão pode auxiliar no entendimento de ações institucionais e governamentais que até então, pouco tem contribuído efetivamente para a minimização da saída do estudante da Universidade afinal “o crescimento do acesso impõe desafios qualitativos e de inclusão aos gestores e demais profissionais das instituições de ensino superior” (Pereira & Correa da Silva, 2010, p. 23).

O índice de evasão é um indicador da eficiência do sistema educacional na medida em que reflete a proporção de concluintes em relação ao número de ingressantes em dado período de tempo. A evasão constitui um desperdício social, acadêmico e econômico, bem como um problema com amplas consequências nos âmbitos públicos e privados (Silva Filho *et al.*, 2007). Nas universidades públicas, a evasão ocasiona a elevação dos custos e vagas ociosas (Andriola, Andriola & Moura, 2006; Sampaio *et al.*, 2011), apesar disso ainda são poucas as iniciativas para seu combate e, também, anódinos os estudos sistemáticos e dados nacionais sobre o fenômeno (Silva Filho *et al.*, 2007). Para Sampaio *et al.* (2011), o tema é pouco entendido no contexto brasileiro, assim faz-se relevante pesquisar as razões da evasão bem como as medidas preventivas adotadas pelas IES federais.

A interrelação entre fatores acadêmicos e a evasão universitária

Em análise a diversos artigos relacionados ao tema, é possível identificar uma interatividade entre evasão e fatores como: desempenho acadêmico, fatores sociais, identificação na escolha profissional, a área de conhecimento a qual o curso pertence, o tempo de matrícula no curso e a condição financeira dos mesmos. De acordo com

Morosini *et al.* (2011) a evasão de estudantes é um assunto complexo, que ocorre em todos os tipos de instituições e afeta o sistema educacional. De acordo com Weber (1982), idéias e valores culturais modelam tanto a sociedade como ações individuais. Então, para se compreender crenças, valores e motivações humanas, deve-se levar em consideração que a ação humana ocorre em um contexto de significado. No Brasil, poucos são os trabalhos realizados sobre o tema na Educação Superior.

Da mesma forma Silva Filho (2007) diz que no ensino superior, a evasão de estudantes é um problema que atinge diversos países e também o Brasil. Embora não se tenha ainda uma avaliação efetiva, os dados empíricos, identificados por análises subjetivas e percepções com base em contatos com os alunos, sobre os possíveis fatores relacionados à evasão, destacam-se: a evasão nos primeiros dois períodos do curso (entrada pelo SISU - MEC); a não obtenção do auxílio estudantil pleiteado, trazendo dificuldades de acesso e permanência na universidade por parte de muitos estudantes; dificuldade da manutenção nas grandes cidades, sem o auxílio moradia, já que muitos ingressantes vem de outros estados ou de cidades do interior, o que acaba por resultar no retorno para seus estados.

De acordo com Veloso e Almeida (2002), existem vários motivos para se abandonar um curso, os principais são financeiros e pessoais (falta de maturidade, baixa satisfação em relação as matérias estudadas). Também para Gillioli (2016), medidas antievasão dependem de programas de assistência e de orientação a serem implementados, desenvolvidos e aperfeiçoados pelas instituições. Os diversos resultados de pesquisas realizadas no Brasil corroboram a idéia de que boa parte das medidas de combate à evasão na educação superior pública brasileira depende, de ações focadas em cada instituição, no âmbito de sua autonomia. Isso não exige, evidentemente, o governo federal de promover programas e estímulos para que essas IES adotem essas ações; sugere-se que iniciativas de caráter unicamente nacional não são suficientes se desarticuladas das realidades de cada instituição nem mesmo de cada campus e curso (Gillioli, 2016, p. 26).

Após constatar que o problema existe, desperta-se a necessidade de investigar os motivos de evasão através de uma pesquisa estratégia que vai ao encontro da metodologia de Santos (2005), que revela a importância da reestruturação dos cursos, de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica. A vertente analítica assumida por Weber, considera tam-

bém que o conhecimento não é uma cópia do real; há sempre uma seleção ou recorte da realidade que se pretende observar. Assim, qualquer parâmetro de análise (interpretativo ou qualitativo) já é uma representação da realidade.

O próprio conceito é uma seleção, e nunca corresponderá à realidade. Weber conclui que da mesma forma que a realidade é infinita, a busca da causalidade de determinado fenômeno também é. O interessante neste ponto da análise realizada por Weber, leva em consideração aquilo que poderia ser ou não. A singularidade de cada fenômeno passa, então, pelo infinito leque de possibilidades que é a realidade. Durante muitos anos “e ainda hoje”, o fator repetência esteve atrelado como causalidade da evasão, em uma relação direta de causa e consequência. Se o processo de desencantamento do mundo é vital para que se consiga interpretar os diagnósticos elaborados à época, também ocupam lugar central o papel do professor universitário e o conceito de proibidade intelectual.

Este artigo busca entrelaçar o tema evasão às discussões colocadas por Weber sobre a educação. Por fim, delinea-se brevemente o modo como Weber reflete sobre o sentido da liberdade, sobretudo aquela de cunho acadêmico, para destacar a relevância das formas de organização dos professores atuando em defesa da autonomia exigida pelo trabalho científico-intelectual sério.

A Funcionalidade do processo Metodológico com Foco na Análise da Evasão Universitária

A funcionalidade do processo metodológico ligada a análise da evasão universitária estará sempre pautada na integração de abordagens quantitativas e qualitativas, buscando compreender e explicar de forma mais ampla o tema estudado. Os sujeitos de pesquisa são sempre orientados quanto as responsabilidades em participar de uma investigação, e sabem que o anonimato é garantido em todas as fases do processo. Somente após lerem, compreenderem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido são incluídos no estudo.

O foco principal desse estudo é aprofundar e atualizar a análise em relação ao tema bem como aumentar o corpus da análise. Serão adotadas cinco etapas metodológicas, quais sejam: 1. Revisão de literatura e análise documental com seleção dos textos selecionados e documentos do MEC e da UFRJ que trate sobre o assunto de evasão.

Nessa etapa serão selecionados apenas os materiais que mais se aproximam do tema proposto. 2. Aplicação de questionários estruturados, buscando caracterizar o perfil (dados pessoais/demográficos, socioeconômico, sistema de entrada na universidade/curso, perspectivas profissionais e de formação geral) e os principais motivos que podem levar a evasão. a um grupo de alunos selecionados no curso de Gastronomia da UFRJ e que se enquadravam nos critérios estabelecidos pela IES na categoria evadidos; 3. Realização de entrevistas semiestruturadas com o mesmo grupo que respondeu às perguntas diretas e pontuais; 4. Elaboração de uma análise detalhada dos dados coletados com aplicação de testes estatísticos de frequência simples, para identificação do perfil dos estudantes, cruzamento de dados com testes adequados ao estudo em questão, e análises qualitativas buscando a identificação dos motivos que levaram os estudantes a evadir. Toda essa análise conta como o suporte operacional de software específicos ao estudo em questão; 5. Divulgação dos resultados através da publicação de artigos como esse, apresentação em congressos, rodas de conversa e oficinas com profissionais e estudantes que tenham interesses comuns ao estudo.

Referências

- Andriola, W. B.; Andriola, C. G. Moura, C. P. (2006). Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio*, Rio de Janeiro, 14(52) p. 365-382.
- Bendix, R. (1977). IX: Conceitos básicos de sociologia política. In Bendix, R. *Max Weber An intellectual portrait*. California: University of California Press.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Carvalho, R. E. (1998). *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: Editora WVA.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba.
- Freund, J. (1975). *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Gillioli, R. de S. P. (2016). *Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: Expansão da rede, SISU e desafios*. Estudo Técnico. Câmara dos deputados, Rio de Janeiro, RJ <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28239>.

- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, New York, NY: Prentice-Hall.
- Morosini, M. C. *et al.* (2011). A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. *Conferencia Latino americana sobre Abandono em la Educación Superior*. Via Puente Centenário, Panamá: Congresos CLABES.
- Pereira, T. I. & Correa da Silva, L. F. S. (2010). As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização. *Revista Debates*, Porto Alegre, 4(2): 10-11.
- Santos, B. de S. (2005). A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Rio de Janeiro, *Ciênc. & saúde coletiva*, 18(3): 137-202, mar. 2013. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000300036.
- Sampaio, B. *et al.* (2011) Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da ufpe. *Economia Aplicada*, 15(2).
- Silva Filho, R. L. L. *et al.* (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 37(132): 641-659.
- Trevisol, J. V., Trevisol, M. T. C. & Viecegli, E. (2009). O ensino superior no Brasil: políticas e dinâmicas da expansão (1991-2004). *Roteiro*, 34(2): 215-242. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/vi>.
- Vilela, R. A. T. (2002). Max Weber -1864-1920: entender o homem e desvelar o sentido da ação social. In: Tura, M. L. R. *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Vitelli, R. F. (2010). Evasão em cursos de Graduação: Fatores Intervenientes no Fenômeno. *Conferencia Latinoamericana sobre Abandono em la Educación Superior*. Via Puente Centenário, Panamá: Congresos CLABES.
- Weber, M. (2006). A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. Tradução de Gabriel Cohn, São Paulo: Ática.
- Weber, M. (1982) A política como vocação. In: Mills, W. & Geerth, H. (Orgs.). *Max Weber ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar, p. 97-153.
- Weber, M. (1992). *Conceitos sociológicos fundamentais*: metodologia das ciências sociais. Campinas: Cortez/Unicamp.
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura.
- Weber, M. (1979). *Ensaos de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

EXTENSÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Ingrid Soraya de Oliveira Sá
Centro Universitário Inta - UNINTA
sorayaoliveirasa@hotmail.com

Carla Galego
Universidade Lusófona
Carla.galego@ulusofona.pt

Resumo

Percebe-se, através da história da legislação educacional brasileira, que a extensão acadêmica assume cada vez mais um papel de relevância na formação do estudante. A difusão e aplicação dos conhecimentos gerados pelas instituições de ensino superior através da extensão, enquanto instrumento de difusão e aplicação do ensino e da pesquisa numa perspectiva de benefício mútuo, evolui para uma concepção de extensão tornando a população envolvida em sujeitos da ação (Nogueira, 2005). A presente proposta de comunicação reflete sobre o contributo que as atividades realizadas no âmbito da extensão universitária, assente no compromisso de responsabilidade social, desenvolvidas no contexto de Pandemia, trouxe para a formação dos alunos em confinamento social. Este contributo aferido, visa robustecer o projeto de doutoramento em fase inicial de construção sobre a temática práticas pedagógicas inovadoras. Trata-se de um estudo exploratório de natureza quantitativa que procurou conhecer a percepção dos docentes gestores de extensão e responsabilidade social dos quinze cursos presenciais do Centro Universitário Inta-UNINTA, Brasil, fazendo uma abordagem das ações executadas no ano de 2020, ano em que a pandemia se intensificou impedindo a presencialidade de estudantes e professores na instituição. Utilizou-se como instrumento de recolha

de dados, um breve questionário sobre a percepção docente de como as ações de extensão universitária foram afetadas no ano de 2020. O questionário foi aplicado em fevereiro de 2021, através do Google Forms®, com *link* enviado à Pró-reitoria de Extensão e Responsabilidade Social para encaminhamento aos professores gestores de todos os cursos de graduação presencial vinculados. Conclui-se que, apesar da ausência de presencialmente, houve envolvimento significativo nos projetos por parte dos professores e estudantes. As ações de extensão e responsabilidade social não foram interrompidas, tendo-se tornado mais necessárias, intensas e inovadoras. As ações de extensão envolvendo a responsabilidade social mais realizadas no referido período foram as *lives* beneficentes, a assistência psicológica utilizando ferramentas tecnológicas para atendimento não presencial a alunos e familiares e a oferta gratuita de telefonia móvel com internet para alunos carentes conseguirem acesso às aulas de forma não presencial.

Palavras-chave: Extensão universitária; Responsabilidade Social; Pandemia; Percepção docente.

Introdução

O primeiro documento legal de que trata a extensão universitária no Brasil foi o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe do ensino superior do país adotando uma visão assistencialista e de prestação de serviço à comunidade. Outros grandes marcos legais relativos à extensão universitária no país foram a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ainda não vincula a extensão às atividades de ensino e pesquisa; a Constituição Federal de 1988, que já faz referência à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no ensino superior; A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece que as atividades de extensão devem promover a participação da população na difusão do conhecimento e da produção científica e cultural das instituições de ensino superior e, recentemente, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que em uma de suas metas definiu que dez por cento da carga horária dos cursos de graduação sejam cumpridas em ações de extensão.

Percebe-se, através da história da legislação educacional brasileira, que a extensão acadêmica tem assumido cada vez mais um papel de relevância para a formação do estudante juntamente com a

comunidade não acadêmica. A difusão e aplicação dos conhecimentos gerados pelas instituições de ensino através da extensão enquanto instrumento de difusão e aplicação do ensino e da pesquisa, numa perspectiva de benefício mútuo, evolui para uma concepção de extensão tornando a população envolvida em sujeitos da ação, deixando de ser apenas objeto receptor do conhecimento científico (Nogueira, 2005).

O Centro Universitário Inta – UNINTA, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI publicado no sítio da instituição, estabelece que as ações de responsabilidade social da instituição são programadas e desenvolvidas através da extensão, dentro das atribuições da Pró-reitoria de Extensão e Responsabilidade Social, que conta com vinte docentes que são Gestores de Extensão e Responsabilidade Social, onde cada um representa de forma ativa um curso de graduação.

A extensão enquanto responsabilidade das instituições de ensino superior para uma formação acadêmica que possa aplicar os aspectos teóricos e práticos do ensino e da pesquisa torna-se veículo de promoção do desenvolvimento da nação. (Souza, 2008).

Contextualização Teórica

A difusão e aplicação dos conhecimentos gerados pelas instituições de ensino superior através da extensão, enquanto instrumento de difusão e aplicação do ensino e da pesquisa numa perspectiva de benefício mútuo, evolui para uma concepção de extensão tornando a população envolvida em sujeitos da ação (Nogueira, 2005).

De acordo com Santos & Bonifácio (2020), no estudo sobre a historicidade da extensão universitária no Brasil, faz-se necessária a extensão não só como prática formativa ou de prestação de serviço comunitário assistencialista que atenda a exigência curricular, mas também que provoque na própria instituição e na sua comunidade acadêmica uma reflexão sobre uma concepção de extensão que possa embasar as ações de ensino e pesquisa, reforçando a indissociabilidade desses três eixos no ensino superior.

A extensão universitária no Brasil, atualmente, é obrigatória no ensino superior sendo efetivada por meio da interação entre universidade e a sociedade, podendo ser um efetivo instrumento para articular produções científicas resultantes do ensino e da pesquisa com a comunidade, uma vez que, de acordo com Sousa & Ferreira (2008):

[...] a extensão é dinâmica, atuante, interdisciplinar, emancipatória e orgânica, havendo sempre uma variação sobre o seu conceito, o seu entendimento, a sua forma de identificação, de atuação e de execução.

As instituições de ensino superior no Brasil estão em processo de adequação dos seus Planos de Desenvolvimento Institucional e dos seu Projetos Pedagógicos para atender ao marco regulatório da extensão universitária previsto como meta no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) e reforçado pelo Conselho Nacional de Ensino do Ministério da Educação através da Resolução nº 7/2018 que exige um mínimo de 10% (dez por cento) da carga horária dos cursos superiores em programas e projetos de extensão universitária.

Considerando o novo marco regulatório da extensão universitária no Brasil, Mota, Tena & Séllos-Knoerr (2019) desenvolveram um trabalho de verificação situacional das instituições através da coleta de dados do Censo da Educação Superior no Brasil e de outros sistemas de dados que, dentre outras constatações, chama atenção a de que as instituições privadas estão mais avançadas no alcance da meta do que as instituições públicas.

Metodologia

Considerando a percepção dos gestores de extensão e responsabilidade social do Uninta, Centro Universitário sediado ao norte do estado do Ceará, a respeito das ações desenvolvidas no contexto de Pandemia, restrita ao ano de 2020, foram inquiridos para obtenção dos resultados, no início do semestre letivo 2021.1, onze dos quinze docentes representantes dos diversos cursos de graduação da instituição, que têm como atribuição planejar e coordenar docentes e discentes do seu curso na execução das ações de extensão e responsabilidade social juntamente com a Pró-reitoria de Extensão e Responsabilidade Social.

Trata-se de um estudo exploratório de natureza quantitativa que procurou conhecer a percepção dos docentes gestores de extensão e responsabilidade social dos quinze cursos presenciais do Centro Universitário Inta-UNINTA, Brasil, fazendo uma abordagem das ações executadas no ano de 2020, ano em que a pandemia se intensificou impedindo a presencialidade de estudantes e professores na instituição. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados, um breve questionário sobre a percepção docente de como as ações de extensão universitária foram afetadas no ano de 2020.

O instrumento aplicado foi um questionário fechado de apenas seis perguntas que comparam o desenvolvimento das ações de extensão e responsabilidade social no ano de 2020, ano atípico no ensino superior devido ao isolamento social, com anos anteriores, sobre a necessidade de execução das ações de extensão e responsabilidade social, bem como o envolvimento dos docentes, dos discentes e os tipos de ações que ocorreram com maior intensidade.

O questionário foi aplicado em fevereiro de 2021, através do Google Forms®, com link enviado à Pró-reitoria de Extensão e Responsabilidade Social para encaminhamento aos professores gestores de todos os cursos de graduação presencial vinculados.

Resultados

Sobre a percepção dos gestores de extensão e responsabilidade social quanto a atuação da instituição no ano de 2020, esta foi mais necessária do que nos anos anteriores para 54,5% dos gestores e tão necessária quanto nos anos anteriores para 45,5% destes, não havendo nenhuma resposta apontando ter sido menos ou não necessária.

11 respostas

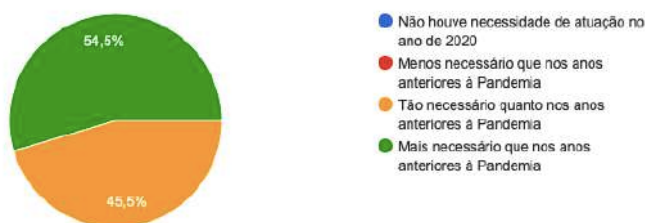


Gráfico 1 - Percepção quanto a atuação da instituição em 2020.

Quando perguntados sobre a execução dos projetos permanentes de extensão e responsabilidade social da instituição, 45,5% dos gestores responderam que foram executados em sua totalidade, 45,5% executados em parte e 9,1% responderam que não houve atuação em 2020. Em 90% das respostas os gestores apontaram execução dos projetos permanentes de extensão, seja em parte ou na totalidade.

11 respostas

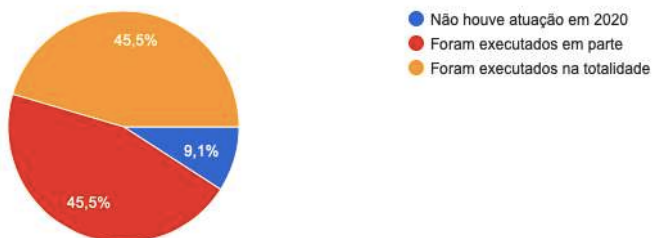


Gráfico 2 - Execução de projetos permanentes em 2020.

Quanto às ações pontuais, todos os gestores responderam ter atuado em algum projeto pontual de extensão no ano de 2020, tendo 36,4% respondido que foram executadas menos ações pontuais do que nos anos anteriores a 2020 e 63,7% respondido que foram executadas ações pontuais na média ou acima da média dos anos anteriores.

11 respostas

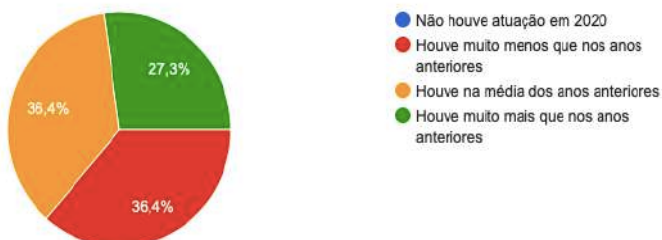


Gráfico 3 - Ações pontuais em 2020.

Em relação ao envolvimento do corpo docente nas ações de extensão e responsabilidade social em 2020, todos responderam que houve algum envolvimento, sendo 81,8% das respostas apontando que perceberam envolvimento maior ou na média dos anos anteriores. Nas respostas dos gestores de extensão, apenas 18,2% perceberam envolvimento menor que nos anos anteriores.

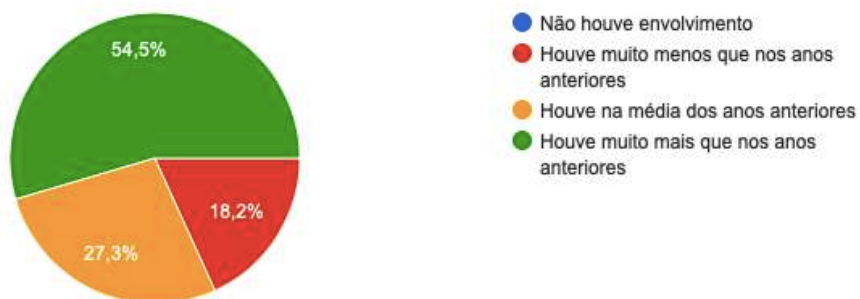


Gráfico 4 - Envolvimento do corpo docente.

Sobre o envolvimento do corpo discente nas ações de extensão e responsabilidade social em 2020, a pesquisa revelou através da percepção dos gestores que houve envolvimento na média ou maior do que nos anos anteriores em 63,7% das respostas, revelando o corpo discente menos envolvido do que o corpo docente.

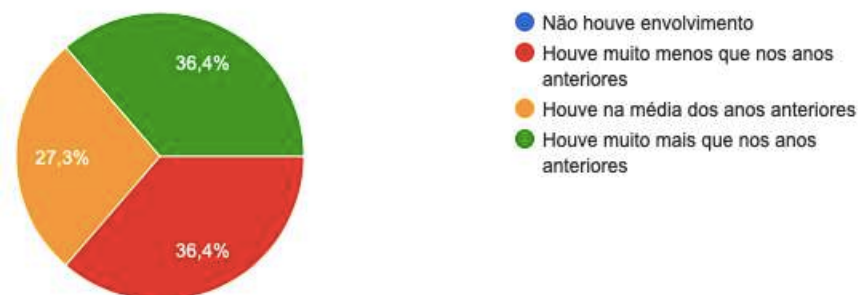


Gráfico 5 - Envolvimento do corpo discente.

Os tipos de ações ocorridas com maior intensidade em 2020 foram os eventos online em maioria absoluta, os cursos online e arrecadação de donativos. Dada a impossibilidade de ações presenciais devido ao distanciamento social imposto pela situação de pandemia, observa-se que não houve nenhum tipo de ação com presencialidade.

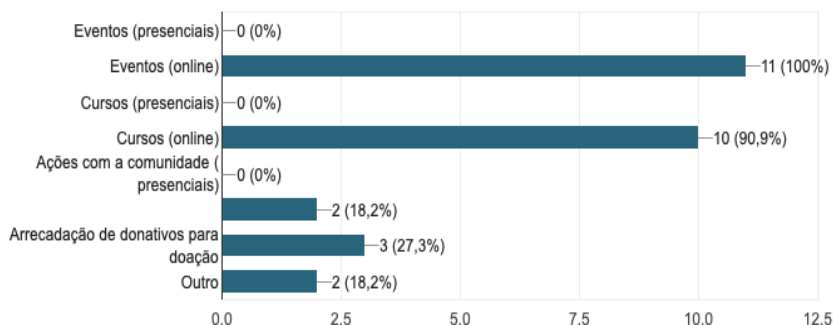


Gráfico 6 - Ações ocorridas em 2020.

Dentre as ações de responsabilidade social de maior relevância, destacaram-se:

- As *Lives* beneficentes.
- Assistência psicológica com uso de tecnologia para atendimento não presencial para colaboradores, estudantes e familiares.
- Oferta gratuita de chips de telefonia móvel com internet para estudantes mais carentes conseguirem acesso às aulas síncronas.

Considerações finais

Na percepção dos gestores de extensão e responsabilidade social do Uninta, a partir da atuação do corpo docente e do corpo discente nos seus cursos foi a de que o ano de 2020, dado o contexto de Pandemia, tornou-se mais necessária a execução das ações tanto dos projetos permanentes como também das ações pontuais. Percebeu-se também que, apesar do isolamento social imposto pela situação de Pandemia, houve maior envolvimento dos docentes e dos discentes nas ações desenvolvidas em 2020, apontando como uma das ações de maior intensidade a arrecadação de donativos.

A investigação reafirma a importância da extensão acadêmica aliada ao ensino e à pesquisa, unindo a teoria à prática, não só para os discentes e desenvolvimento institucional, mas também para a comunidade em uma via dupla de benefícios. Tal importância se ratifica com a continuidade das ações pontuais e permanentes mesmo durante o período mesmo com as limitações impostas pela pandemia.

Referências

- Brasil. (1931). *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras.
- Brasil. (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
- Brasil. (2018). *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.
- Mota, I. D., Tena, L. P. & Séllos-Knoerr, V. C. (2019). O novo marco regulatório da extensão universitária no Brasil: uma contribuição para a política de promoção humana. *Revista Brasileira de Direito*, vol. 15, n. 3, pp, 79-110.
- Nogueira, M. D. P. (2005). *Políticas de extensão universitária brasileira*. Belo Horizonte: UFMG.
- Santos, L. & Bonifácio, J. (2020). Perspectivas da extensão universitária na formação de professores: contextualização histórico-social. *Revista Devir Educação*, vol. 4, n. 1, pp. 171-187.
- Souza, O. S. S. & Ferreira, L. S. (2008). A regulamentação da extensão universitária no Brasil. *Revista Mosaicum*, 8, 57-64.

LUGAR INCOMUM: O INGRESSO DO PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jacqueline Rodrigues Pino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
jacquerpino@gmail.com

Resumo

A investigação, ainda em fase inicial, surge do projeto de doutoramento em educação, no qual pretende-se pesquisar o ingresso dos homens na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Hodiernamente os homens adentram em um universo construído com o passar dos anos por um público majoritariamente feminino, um espaço demarcado socialmente, em número quantitativamente menor. O objetivo dessa pesquisa é averiguar os motivos que levaram os homens a escolher uma profissão relacionada ao feminino e a sua trajetória social. A presente pesquisa será realizada na Fundação Municipal de Educação de Niterói na cidade de Niterói, um município do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, com os quarenta e quatro professores homens que atuam nesta modalidade de ensino. A abordagem metodológica de natureza quantitativa será o inquérito por questionário.

Palavras-chave: Magistério; professor homem; educação infantil; séries iniciais do ensino fundamental.

Introdução

O nascimento deste estudo, ainda na etapa preliminar, é investigar a presença dos professores homens na educação infantil e nas séries

iniciais do ensino fundamental na Fundação Municipal de Educação de Niterói, R.J., Brasil, e seu percurso social. E, ainda, quais os motivos que os levaram a optar por uma profissão que está de modo direto associada ao feminino e como se estruturam as relações de gênero na escola.

O início da educação brasileira tem como protagonista os jesuítas e seu modelo religioso de ensino, onde a primazia era masculina. Com a reforma Pombalina a predominância na educação ainda era do gênero masculino. As mulheres iniciam sua jornada na educação muito mais tarde ao ingressarem nas escolas inicialmente para aprenderem a ler e escrever. E, mais tarde iniciam a sua jornada nas Escolas Normais com o objetivo de formação para uma profissão. De início o público feminino, nas Escolas Normais, era em número reduzido com o passar dos anos o ingresso das mulheres nesta modalidade de ensino se tornou predominante.

Hodiernamente os homens estão escolhendo os anos iniciais da docência e, ao abordar sobre essa temática neste segmento, remete a algumas discussões a serem consideradas da feminização, magistério, identidade, masculinidade e gênero.

A abordagem da pesquisa será quantitativa com aporte metodológico de questionário que será aplicado aos quarenta e quatro homens que exercem o ofício do magistério, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental da Fundação Municipal de Educação de Niterói, RJ, Brasil.

O magistério na antiguidade

A docência na Antiguidade era uma profissão que durante muitos séculos tinha os homens como os únicos que poderiam exercer esse ofício. Na Grécia antiga, os filósofos e sofistas exerciam as tarefas que se relacionavam ao conhecimento, fundando, assim, as primeiras escolas (Cotrim, 2006). Alguns séculos depois a Igreja institui os moldes relacionados à educação, edificando uma estrutura que se manteve por muito tempo.

No Brasil o modelo religioso de educação esteve durante muitos séculos sob o seu domínio e mantinha o controle do ensino, de acordo com os seus dogmas. Essa concepção foi substituída pelo corpo laico e sua implementação regulada pelo Estado, esse período ficou conhecido, no Brasil, como Reforma Pombalina (Romanelli, 1986).

Com a mudança, de um modelo religioso para um sistema laico do ensino, o tipo idealizado de professor continuava associado à figura do padre, somente os homens poderiam exercer a docência. As mudanças que ocorreram no final do século XVIII implicaram na laicização do ensino transferindo o poder da Igreja para o Estado levando os professores à hegemonia do Estado possibilitando, desta forma, o surgimento de um novo “estatuto sócio-profissional” (Nóvoa, 1991, p.121).

Somente a partir do século XIX a escola passa a ter um papel relevante na sociedade brasileira, na qual assegura a integração política e social e é vista como uma maneira de ascender socialmente. Diante deste quadro, em que era preciso formar professores, surgem as escolas normais, que integravam a uma proposta de educação em que a produção e a reprodução do corpo e do saber eram prioritárias (Costa, 1995).

Inicialmente as turmas das escolas normais eram exclusivamente masculinas, porém, com o passar dos anos, as mulheres foram adentrando até chegar a predominância (Romanelli, 1986 e 2014). O termo feminização do magistério inicialmente foi utilizado no final do século XIX, como forma de expressar a expansão do número de mulheres exercendo a docência (Enguita, 1989). O processo de feminização do magistério aconteceu de uma forma acentuada diferenciando-se das outras profissões (Costa, 1995).

Ao serem recrutados para a guerra, os homens, deixam esse espaço livre e consequentemente o magistério precisava ser ocupado e ninguém melhor do que as mulheres, naquele contexto, para aceitarem o controle da autoridade mais passivamente e uma remuneração mais baixa (Ozga & Lawn, 1991).

Retratam que o incentivo a esse fenômeno foi a valorização da escolarização. Esta era uma atividade que a sociedade da época consentia para as mulheres, porque habilitava para a educação dos seus filhos (Enguita, 1989, 1991). A possibilidade de exercer um trabalho fora de casa e as lutas pelo acesso à educação levaram as mulheres a avançar quantitativamente para o magistério (Louro, 1989).

O ingresso dos homens nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Dos filósofos e sofistas até o ingresso das mulheres no magistério, muitos acontecimentos permearam e edificaram o contexto dessa

história. Com a saída dos homens no exercício desta profissão, a educação tem um novo profissional ingressando nesta atividade: as mulheres. A entrada das mulheres nesta profissão foi um acontecimento internacional e em cada país teve sua especificidade (Costa, 1995).

Atualmente nos deparamos com um movimento inverso, ao ingressar no magistério atualmente os homens adentram em um universo construído com o passar dos anos por um público majoritariamente feminino, em um espaço demarcado socialmente e quantitativamente em um número menor.

Conforme dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação ao quantitativo dos docentes do gênero masculino e feminino, anos de 2009 e 2019, verificou-se que, como mostra a tabela 1 abaixo, no levantamento realizado, o quantitativo de homens que ingressaram no magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental tem um aumento de 18% para 20% no período de dez anos no Brasil. Diante dos dados apresentados, podemos pontuar que os homens estão optando pelo ingresso na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma maneira modesta e gradativa.

Tabela 1 - Quantitativo com o número de professores do 1º segmento do Ensino Fundamental no Brasil nos anos de 2009 e 2019.

Ano	Número total de professores	Número total de professores do gênero feminino	Número total de professores do gênero masculino	Percentual	
				Feminino	Masculino
Ano 2009	1.977.978	1.612.583	365.395	82%	18%
Ano 2019	2.212.018	1.761.999	450.019	80%	20%

Tabela confeccionada pela autora

Nos anos de 2010 e 2016 a Fundação Municipal de Educação de Niterói, RJ, Brasil, realizou concurso público para preencher vagas para o cargo de magistério e verificamos que houve um aumento do número de homens para o cargo de professor. Diante da tabela 2, abaixo, podemos afirmar que o número de homens que optaram pelo ofício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental sofreu um aumento percentual de 3% para 7% no período de 6 anos.

Tabela 2 - Quantitativo com o número de professores da educação infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental na Fundação Municipal de Educação de Niterói – RJ, nos anos de 2010 e 2016.

Ano	Número total de professores	Número total de professores do gênero feminino	Número total de professores do gênero masculino	Percentual	
				Feminino	Masculino
Ano 2010	775	749	26	97%	3%
Ano 2016	1053	983	70	93%	7%

Tabela confeccionada pela autora

Perante os dados apresentados o questionamento central desta pesquisa é investigar a trajetória social que enveredou os homens para a escolha de uma profissão relacionada ao feminino e como a questão do gênero se edifica nas relações dentro da escola.

Contextualização teórica

Estamos no século XXI onde as identidades, que durante muito tempo estavam edificadas e “estabilizaram o mundo social, entraram em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até então visto como sujeito unificado” (Hall, 2005, p.7). A dualidade do construto da identidade formou-se de maneira diferenciada, na modernidade o sujeito era definido como unificado e na contemporaneidade encontramos o sujeito fragmentado (Bauman, 2005).

Diante deste rompimento das identidades, as profissões podem e devem ser exercidas por qualquer gênero, rompendo esses paradigmas impostos pela sociedade. Corrobora a autora que “se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida” (Butler, 2019, p.21).

O ingresso dos homens nesse segmento predominantemente feminino pode nos suscitar novos caminhos, onde a competência seja imparcial ao gênero e, conseqüentemente, à questão salarial. A relevância dessa pesquisa está no estudo da profissão docente na atualidade e diante do ingresso do gênero masculino em um ofício no qual se estabeleceram características relacionadas ao contexto maternal. O objeto desta investigação transpassa por interrogações

que se encontram presentes no meu percurso profissional e, como professora deste segmento de ensino, nunca trabalhei com um professor homem.

Pretendemos analisar certos aspectos da trajetória social destes professores a fim de compreender o que levou a escolher, no sentido sociológico, e pensar a relação entre a subjetividade deste caminho profissional. Esse tema atualmente apresenta um número reduzido de investigações e estudos dentro da área de educação e segue uma linha oposta à feminização do magistério.

Observamos na atualidade uma crescente e fundamental inversão de muitos papéis, analisados à luz dos gêneros, onde cada vez mais mulheres afastam-se de suas tarefas domésticas para ocuparem postos até então reconhecidos como masculinos (Louro, 2003). Na mesma direção, homens que exerciam funções marcadamente masculinas, de acordo com os critérios impostos por uma lógica capitalista patriarcal que exigem mais racionalidade, voltam a assumir funções pedagógicas na Educação, especialmente se analisarmos nos anos iniciais de escolarização (Rabelo, 2008).

Não podemos nos limitar apenas ao sexo masculino ou feminino, para definir gênero, essa concepção é muito mais abrangente e está inserida na construção social dos vínculos entre mulheres e homens. O gênero, para além de uma classificação meramente biológica, é uma das faces identitárias do sujeito. Por isso, precisamos entendê-lo de forma mais ampla (Scott, 1990).

É inviável desassociar a noção de gênero das ligações políticas e culturais onde é gerada e conservada. A autora afirma que a ligação do “masculino e feminino não pode ser representada numa economia significante em que o masculino constitua o círculo fechado do signifiicante e do significado” (Butler, 2019, p.33).

O gênero “é uma primeira maneira de dar significado às relações de poder”, sendo a política apenas “um dos domínios nos quais o gênero pode ser utilizado para a análise histórica” (Scott, 1990, p.16). De acordo com a autora “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder.” (Scott, 1990, p.7).

Ao conceituar poder, e a sua legitimação, expressa que são maneiras de exercer o domínio sobre a população fazendo um paralelo com a questão de gênero nesta investigação (Foucault, 1997). De acordo com o autor a vigilância e a disciplina têm o papel principal como

forma de controle e poder. O conceito que define a modernidade é a disciplina, instrumento de dominação e controle, destinada a suprimir comportamentos divergentes. Instituições, como a família, a escola, os hospitais, apontados pela ótica do iluminismo como instituições de assistência e proteção aos cidadãos, na verdade atuam também utilizando mecanismos de controle e punição (Foucault, 1997).

A dominação e o poder não têm uma única fonte, como por exemplo, o Estado. O controle e a dominação são exercidos cotidianamente em escala múltipla, suplantando os muros dos presídios, alcançando todos os membros da sociedade a partir do adestramento exercido pelos seminários, quartéis, hospitais e escolas (Foucault, 1997).

Os gêneros se constituem “nas” e “pelas” relações de poder (Louro, 2003, p. 41), normatizando a conduta a ser definida entre os sexos feminino e masculino, professores e professoras. Para entender o lugar e as relações de homens e mulheres em uma sociedade é importante verificar como se construiu a sociedade sobre os sexos (Louro, 2003).

Metodologia

Ao selecionar os aportes metodológicos para essa investigação pretendemos analisar o contexto escolar e os atores que estão inseridos neste ambiente. As técnicas metodológicas para responder à pergunta de partida deste estudo conforme relata Quivy e Campenhoudt (2008, p.31), cabe ao pesquisador escolher qual será o “primeiro fio condutor” de forma clara para que o seu trabalho inicie e se estabeleça com coesão.

A pergunta de partida tem a tarefa do fio condutor, inserindo nas leituras e organizando o estado da arte na sua investigação. Uma pergunta de partida bem delineada direciona para um conhecimento mais aprofundado dos fatos expostos. Porém, os autores abordam um ponto de grande importância: “a pergunta de partida pode não ser definitiva” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.46). Essa é a etapa crucial da pesquisa e quando definimos o problema “uma espécie de piloto automático” é acionado, a partir do momento que ela foi bem estruturada (Laville e Dionne, 1999, p.85).

A escolha da metodologia na investigação possui uma relevância muito grande e deve articular-se com a teoria. A composição da sua investigação deve estar fundamentada em “quadros teóricos e

metodológicos explícitos, lentamente elaborados, que constituem um campo parcialmente estruturado” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.20).

Dentro da metodologia quantitativa o inquérito por questionário terá uma relevância. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p.188), objetiva “a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”. O questionário se adequa nos “casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.189).

De acordo com Laville e Dionne (1999) a vantagem do questionário padronizado ele atinge a um quantitativo maior de pessoas. Outra questão que os autores pontuam, sobre o questionário padronizado são as questões formuladas de maneira uniforme facilitando a “compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise” (Laville e Dionne, 1999, p.184).

Conforme abordamos no início do artigo sobre essa investigação, se encontra em fase inicial, ela visa analisar através do questionário a trajetória social dos professores homens que optaram pela docência na Fundação Municipal de Educação de Niterói, cidade de Niterói, RJ, Brasil. Outro ponto que pretendemos estudar é de que maneira a questão do gênero se edifica nas relações dentro da escola? Será aplicado um questionário aos quarenta e quatro professores homens que exercem a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Niterói, RJ, Brasil.

Conclusões

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para enfatizar sobre a importância do sexo masculino nas salas de aula da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas da Fundação Municipal de Educação de Niterói, RJ, Brasil. E a relevância desta pesquisa se faz ao discutir o gênero no espaço escolar onde a criança inicia sua formação e sua socialização integrando um professor homem neste convívio diário, desvelando as questões que envolvem esse contexto.

Sendo a escola um espaço de aprendizado e convivência como a questão do gênero está diretamente relacionada a sua inserção, cabendo ao gênero masculino ou ao gênero feminino a escolha desta profissão.

Referências

- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Jorge Zahar.
- Butler, J. (2019). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Editora José Olympio.
- Costa, M. C. V. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. Sulina.
- Cotrim, G. (2006). *Fundamentos da filosofia*. Editora Saraiva.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola*. Artes Médicas.
- Enguita, M. F. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, 4, 41-61.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Editora Vozes.
- Hall, S. (2005). A identidade cultural na pós-modernidade. DP& A.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://portal.inep.gov.br/>.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber*. Editora UFMG.
- Louro, G. L. (1989). Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, 14 (2), 31-39. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/archive>.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Editora Vozes.
- Louro, G. L. (2000). Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. Contexto (pp. 443-481). <https://elivros.love/livro/baixar-historia-das-mulheres-no-brasil-mary-del-priore-epub-pdf-mobi-ou-ler-online>.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, 4, 109-139.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1991). O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, 4, 140-158.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva Editor.
- Rabelo, A. O. (2008) A figura masculina na docência do ensino primário: Um “corpo estranho no quotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/425/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value>
- Romanelli, O. de O. (1986). *História da educação no Brasil 1930/1973*. Editora Vozes.
- Romanelli, O. de O. (2014). *História da Educação no Brasil*. Editora Vozes.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, 16(2), 5-22. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/issue/3059/325..>

CONSEQUÊNCIAS DE DISCRIMINAÇÕES E REPROVAÇÕES NOS CAMINHOS ESCOLARES DE JOVENS EM VIAS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Julienne Pereira Gonçalves

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

julienemefa@gmail.com

Pedro Daniel Ferreira

CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

pedro.d.t.ferreira@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa fez seu trajeto durante o Mestrado em Educação e Formação de Adultos cursado na Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto no decorrer do ano 2020. O trabalho inscreve-se no campo de estudos referente à educação profissional e seu objetivo geral foi analisar efeitos de reprovações e discriminações enquanto experiência associada à exclusão educativa de estudantes de cursos das vias profissionais de ensino. O estudo contempla três dimensões - o percurso escolar, a pertença e consciência sobre discriminação e a participação cívica e política - e inquiriu, através de questionário online (sobretudo online, por consequência da pandemia por COVID-19), jovens de um conjunto alargado de escolas dos Distritos de Lisboa, Porto, Setúbal, Coimbra, Braga e Faro. A seleção teve em conta a intenção de capturar diversidade de participantes e experiências e a amostra final foi composta por 1038 participantes, 57% do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Foi dividida em 3 grupos etários distintos sendo que 51% encontravam-se entre 15 e 17 anos, 40% entre

18 e 21 anos e, por fim, 8,65% com idades acima dos 21 anos. A percentagem de alunos/as com pelo menos uma reprovação foi de 55% e 26% tinham pelo menos um dos pais imigrante. A análise estatística empregada foi de caráter exploratório e os achados gerados demonstram que há diferenças entre aqueles que vivenciaram reprovações ao longo do percurso escolar e os que não ficaram retidos em termos do que valorizam na escolha do curso. Foram ainda encontradas relações interessantes entre a pertença a um grupo discriminado, a percepção do clima escolar e a participação cívica e política. Os resultados reforçam a necessidade de colocar na agenda debates escolares a questão discriminação e as suas consequências nas trajetórias de estudantes do ensino profissional, compreendidos nas suas diversidades.

Palavras-chave: educação profissional; minorias; discriminação; reprovações.

Introdução

Estabelecer diálogo sobre temas polêmicos como racismo, sexismo e política é desafiador. Porém são temas que não podem ficar de fora das discussões que envolvam educação, diversidade e cidadania. Desigualdades e discriminações de diversas formas repercutem em várias instâncias da vida social, educacional e política das pessoas. Ao compreender que o percurso educativo é capaz de proporcionar futuros diversos aos/as alunos/alunas, e que esses e essas jovens estão em construção de suas concepções cívica e políticas percebemos que a educação é capaz de transformar o porvir.

Em busca de formar cidadãos politizados e conscientes civicamente e que as desigualdades sociais, de renda e discriminações diversas atingem toda a democracia e cidadania de um país, temos de pensar em vias de ensino que apontem estratégias para minimizar discrepâncias na formação das identidades dos sujeitos. O presente trabalho buscou compreender o ponto de situação, ao pensar sobre os/as estudantes que frequentam as vias profissionais de ensino portugueses.

Araújo e Pereira (2004) explicam que a construção da nossa identidade passa necessariamente pelo reconhecimento da nossa singularidade por parte das outras pessoas. Sem esse reconhecimento, muitos indivíduos que não partilham a cultura dominante das sociedades ficarão à margem da realização plena da cidadania. É preciso articular as questões raciais, de gênero e de classe com todas as opressões impostas pelo capitalismo, conforme argumenta

Araújo Madeira (2017), em busca de pensar formas de emancipação de jovens e adultos que façam sentido, para a criação de uma sociedade menos racista, sexista e preconceituosa.

No entanto, a ideia de um princípio de igualdade, como consta no artigo 13º da Constituição da República Portuguesa, tem sido usado para impedir que os censos nacionais recolham informações sobre a constituição étnico-racial da população portuguesa, conforme pontuam Martins e Moura (2018). Isso faz com que sucessivas políticas de apagamento das diferenças étnico-raciais sejam encobertas por uma pretensa igualdade de todos perante a lei, o que acaba por dificultar a construção de políticas públicas capazes de diminuir esse apagamento. Além de as instituições, e aqui incluem-se as escolas, serem “ambientes hegemonizados por determinados grupos raciais que se utilizam de mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (Almeida, 2019, p. 40).

Cavalleiro (2001), ao dialogar em seu texto sobre a necessidade de um compromisso para uma educação antirracista, explana bem a respeito das práticas de discriminação pessoal e coletiva que os estudantes negros evidenciam em seus cotidianos escolares e resalta o reforço que as escolas estabelecem para este tipo de hábito ao se ter “no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade” (p. 147).

Perante as considerações feitas acima, justificam-se a pertinência e importância do presente artigo, ao qual permite-nos dialogar sobre as consequências de discriminações e reprovações nos caminhos escolares de jovens em vias profissionais de ensino.

Contextualização teórica

Em 1986, Portugal passou a fazer parte da União Europeia (UE), facto que fez com que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) aconselhasse o país a investir na qualificação profissional inicial dos jovens.

Para atingir tal recomendação, Azevedo (2014) explica que, entre os anos de 1989 até 1991, foram realizados inquéritos de larga escala no país com o envolvimento de 99 escolas e cerca de 16 mil adolescentes que frequentavam o 9º ano de escolaridade para conhecer as expectativas, desses/as estudantes, relativas à continuidade dos seus estudos. Azevedo (2014) relata que na primeira etapa do inquérito,

realizado em 1989, cerca de 85% dos/das respondentes pretendia seguir os estudos e 5% tencionava procurar emprego e abandonar os estudos. Entre os/as que manifestaram continuar o percurso escolar, 30% pretendia seguir nas vias profissionais e técnicas.

Azevedo (2014) evidencia ainda que, entre 1988 e 1989, a Comissão de Reforma do Ensino defendeu o desenvolvimento de educação tecnológica e profissional. Para tal, sugeriu-se que o ensino secundário deveria aproximar os jovens ao mundo do trabalho de forma a contribuir para o desenvolvimento da coletividade e do indivíduo.

As escolas profissionais, para se concretizarem, assim como o ensino profissional, seguiram um novo caminho baseado em política e reforma educacional. Em 1989, com a Reforma do Ensino Secundário as escolas profissionais, conforme relatam Azevedo (2014) e Cerqueira e Martins (2011), surgiram como resposta a uma convocação social muito explícita na qual milhares de alunos e alunas que reprovaram consecutivamente no ensino básico e no secundário eram empurrados para o abandono escolar precoce, sem qualificação profissional, sem perspectivas e com a autoestima destruída pela instituição social.

Barroso (2003) esclarece que, para a opinião pública, para os/as alunos/alunas e suas famílias, esses cursos se apresentavam, na época, como uma forma desvalorizada de percurso escolar, destinada aos que não queriam estudar ou aos que possuíam menores recursos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Guerreiro e Abrantes (2007) sugerem que a adesão aos cursos era feita, em geral, como último recurso pois como pontuam Cerqueira e Martins (2011), “a via geral apresentaria maior congruência com percursos posteriores mais longos e com componentes teóricas e académicas mais fortes” (p. 139), fato que fez a escolha pela formação profissional ser considerada de menor prestígio face a via de ensino geral. Além disso, eram os jovens em possível ruptura com o sistema de ensino científico, mas que pretendiam ter formação para disputar o mercado de trabalho que optavam pela via de ensino profissional e tratavam-se, quase exclusivamente, de originários das classes desfavorecidas.

Azevedo (2014), no entanto, relata que o sucesso atual do ensino profissional se sustenta devido ao acompanhamento personalizado do/da estudante com modelo de progressão em módulos e ciclos que envolvem uma ligação dos atores com a comunidade local, além de articulação com o contexto social e económico de forma a integrar os alunos e alunas na sociedade através de estágios e trabalhos que interessam às comunidades, pois criam um regime de liberdade e autonomia.

Em contrapartida, pesquisas expõem que os/as jovens entendem que “estas modalidades não lhes fornecem os conhecimentos necessários para garantir o ingresso ao ensino superior” e ainda que “quem quer exclusivamente prosseguir estudos no ensino superior deve optar pelo ensino formal” (Madeira, 2006, p. 134) que compreende componentes teóricos mais estruturados e pode capacitar de melhor maneira os/as estudantes para continuar percursos escolares futuros mais longos.

Percebe-se que a escolha do ensino profissional como continuidade do percurso educativo é carregada de aspectos positivos e negativos e, na maioria das vezes, esta via de ensino é opção para alunas e alunos oriundos de classes sociais mais desfavorecidas.

As vias profissionais são opções de ensino para alunos e alunas com histórias de imigração, discriminação e percalços em seus caminhos escolares. Ao tratarmos a respeito de discriminação e preconceitos em Portugal, dados, do “Relatório Anual de 2018 – Igualdade e Não Discriminação em razão de origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem” da Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial - CICDR¹, constata-se que a “cor da pele negra” e a “nacionalidade brasileira” representam o segundo e terceiro lugar - 17,6% e 13% - em relação às queixas representadas no país por fator de discriminação. O estudo de Mendes e Candeias (2011) também relata que os imigrantes brasileiros são os que mais se sentem discriminados (67%) e os cabo-verdianos foram os que menos se declararam discriminados (36%). O impacto da discriminação com a comunidade brasileira e com afrodescendentes se mostra presente em Portugal.

O Relatório sobre Racismo, Xenofobia e Discriminação² apresentado pela Assembleia da República, em 2019, constata que a democracia representativa não espelha a representação das minorias étnico-raciais, parte destes grupos sentem-se excluídos da esfera do poder de decisão sobre as suas próprias vidas fato que os impede de serem agentes de mudança e transformação nas suas comunidades.

A existência de imigrantes e descendentes de imigrantes do grupo PALOP, do Brasil e de outros países africanos no sistema de ensino

¹ <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/0/Relatorio+Anual+2018+-+VERSÃO+FINAL.pdf/f6f79b56-a696-4983-959e-b2c97d467c92>. Acesso em 19 de junho de 2020.

² Relatório sobre Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-racial em Portugal Assembleia da República, Comissão de assuntos constitucionais, direitos, liberdades e garantias, Subcomissão para a igualdade e não discriminação.

português é uma realidade e o debate de contextos culturais distintos deve contemplar os diversos sujeitos participantes e atuantes na comunidade escolar portuguesa, abrangendo os não nacionais. Faz-se necessário promover a integração plena de estudantes oriundos de outros países e seus descendentes.

Metodologia e Procedimentos Metodológicos

Com o objetivo de analisar os efeitos de reprovações e discriminações enquanto experiências associadas à exclusão educativa de estudantes de cursos das vias profissionais de ensino, o inquérito por questionário apresentou-se como o instrumento de recolha de dados capaz de promover uma percepção sobre os motivos que levam os/as estudantes a escolher tais cursos e escolas. Silva e Menezes (2005), Gil (2008), Tozoni-Reis (2009) e Saunders, Lewis e Thornhil (2009) definem o questionário como um instrumento de pesquisa composto por um conjunto ordenado de perguntas predefinidas e sequenciais.

O inquérito composto de 28 perguntas, de respostas curtas e fechadas, buscou analisar 3 grandes dimensões: *o percurso escolar, a construção de pertença e consciência de discriminação e a participação cívica e política*. Foi construído em blocos temáticos e obedeceu a uma ordem lógica na elaboração das perguntas. O instrumento final é composto por 4 partes distintas: a primeira parte buscou perceber informações do “perfil individual e familiar” dos envolvidos, a segunda parte identifica o “percurso escolar” e a importância dada à escolha do curso/via de ensino, com resposta numa escala de tipo *likert* de 5 pontos. A parte três do questionário se dedica a desvendar a “pertença e consciência de discriminação” dos alunos e alunas aos grupos diversos. Por fim, o inquérito contou com a quarta parte com questões dedicadas à participação cívica e política, além de perguntas dedicadas a observar o interesse e controle sociopolítico dos alunos e alunas das vias profissionais.

A primeira estratégia de aplicação dos inquéritos foi de forma presencial, no entanto a pandemia de Covid 19 impossibilitou a aplicação e o acesso ao contexto. A segunda estratégia foi organizar e-mails³ de instituições e solicitar a colaboração e participação das

³ Os e-mails institucionais foram encontrados em documento disponível em: www.decoproteste.pt - Investigação Deco Porteste, defesa do consumidor. Última atualização em 04 de julho de 2017. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qTjO->

escolas que ministram cursos profissionais. Enviamos e-mails para 112 escolas no distrito de Lisboa e 122 e-mails para escolas no distrito do Porto, para além de estendermos os questionários entre escolas e cursos nos distritos de Setúbal - 53, Coimbra - 42, Faro - 24 e Bragança com 18 escolas, ao todo, encaminhamos e-mails para 371 instituições portuguesas.

A dispersão territorial das escolas contactadas apresentam perspectivas e realidades diversas, englobam distritos de conjugação rural e urbana, de norte a sul do país, além de serem distritos que em sua conjugação concentram grande número de população afrodescendente, brasileiros e de etnia cigana.

Obtivemos 1038 questionários e, dessa forma, procedemos à construção da base de dados que fosse capaz de auxiliar na caracterização da amostra obtida assim como nos posteriores procedimentos de análise, o SPSS - Versão 26, foi o programa escolhido para o registo e análise estatística das informações.

Características Psicométricas das Principais Escalas Utilizadas

Para determinar as relações entre os fatores foi feita a Análise Fatorial Exploratória (AFE), que é um método estatístico multivariado que tem como objetivo explicar multivariáveis observáveis de maneira simplificada. Foram realizados procedimentos de AFE para avaliar as características psicométricas das escalas utilizadas e para poder ser feita a construção das variáveis representativas dos construtos observados. Recorreu-se em cada um dos casos ao teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) com valores altos (entre 0,5 e 1,0) que indicam que a análise fatorial é apropriada e demonstra a adequação da amostra a este procedimento, além disso, valemo-nos do teste de esfericidade de *Bartlett* estatisticamente significativo, ou seja, com probabilidade de $p < 0,05$, indicando que existem níveis suficientes de correlação entre as variáveis revelando a validação dos construtos.

Logo depois, mediu-se a consistência interna das perguntas através do cálculo do alfa de *Cronbach* que é uma medida da confiabilidade da consistência interna dos indicadores.

Reduziu-se as variáveis existentes, de modo a agrupá-las em fatores capazes de representar os construtos subjacentes às escalas

utilizadas com o método de rotação fatorial ortogonal *Varimax* que simplifica as colunas em uma matriz fatorial e como método de extração utilizamos o *Maximum Likelihood*, um procedimento de verossimilhança que estima os indicadores de um modelo estatístico com base nos valores dos parâmetros que maximizam a função de verossimilhança.

O surgimento de Novas Variáveis

A composição de novas variáveis, a partir da redução das variáveis existentes, fez-se necessária. Damásio (2012) explica que um fator é uma variável não aparente que controla mais de uma variável observada, representando assim, a covariância entre elas, mediante a AFE surgiram novas variáveis.

Clima Escolar: Procedeu-se à redução de outras 4 variáveis através de AFE com extração *Maximum Likelihood* e rotação *Varimax*. Esta produziu uma solução unifatorial com uma variância explicada de 48,33%, os valores encontrados para o teste de esfericidade de *Bartlett* ($p=0,0001$) e para o coeficiente de KMO (0,764) assim como o valor do alfa de *Cronbach* ($\alpha = 0,784$) permitem a utilização da escala. A variável criada foi chamada de “*Clima Escolar*” e representa a média aritmética dos itens desta escala.

O meu grupo é respeitado e bem tratado e O meu grupo é desrespeitado, discriminado e criticado: Com a redução de 7 itens, a AFE valeu-se do procedimento de extração *Maximum Likelihood* com rotação *Varimax* e forneceu uma solução bifatorial com variância explicada de 58,45%. Os dois componentes correspondem a uma sub-escala de “*O meu grupo é respeitado e bem tratado*” e uma outra de “*O meu grupo é desrespeitado, discriminado e criticado*”. Os valores encontrados para o teste de esfericidade de *Bartlett* ($p=0,0001$) e para o coeficiente de KMO (0,790) são adequados. Os valores do alfa de *Cronbach* para a primeira sub-escala ($\alpha= 0,853$) e para a segunda sub-escala ($\alpha=0,826$) são adequados e permitem a utilização das escalas.

Discriminação e preconceito experimentado pessoalmente: Procedeu-se a redução de 10 itens com a AFE utilizando o método de extração *Maximum Likelihood* e rotação *Varimax* o que produziu uma solução unifatorial com variância explicada de 49,78%. Os valores encontrados para o teste de esfericidade de *Bartlett* ($p=0,0001$) e para o coeficiente de KMO (0,905) são adequados, assim como o valor do

alfa de Cronbach ($\alpha = 0,902$). A variável criada foi chamada de “*discriminação e preconceito experimentado pessoalmente*” e representa a média aritmética dos itens que integram esta escala.

Constituição e Características da Amostra

Mediante uma amostragem não-probabilística por conveniência de um conjunto alargado de escolas e cursos, se apresentou de forma equilibrada em relação ao gênero dos inquiridos e aos anos escolares frequentados.

Da amostra total, 57% era do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Foi dividida em 3 grupos etários distintos sendo que 51% encontravam-se entre 15 e 17 anos, 40% entre 18 e 21 anos e, por fim, 8,65% com idades acima dos 21 anos.

A percentagem dos que já tiveram reprovações é elevada, conforme consta no gráfico 1, mais da metade dos alunos e alunas do estudo (55,5%) enfrentaram reprovações no decorrer de sua trajetória escolar e 26% tinham pelo menos um dos pais imigrante e desses, os dados apontam que 17,74% são imigrantes de países ex-colônias portuguesas (Brasil e países africanos) ou outros países africanos.



Gráfico 1 - reprovações ao longo do percurso escolar

Resultados

Utilizamos como indicadores de interpretação a correlação de *Pearson* (r) que produz um valor entre -1 e +1, ademais nos valem o valor de significância aceitável ($p < 0,05$), medidas de média (M) e medidas de desvio padrão (dp) dos resultados de cada item. A interpretação dos valores das médias que se apresentam deve ter em conta que as escalas variam entre 1 e 5 sendo que a 1 corresponde a menor concordância ou frequência e 5 à maior.

Discriminação e preconceito: Relativamente ao efeito da discriminação e preconceito, os resultados indicam que os/as estudantes percebem níveis baixos de discriminação pessoalmente, ao analisarmos a *“Discriminação e preconceito experimentado pessoalmente”* ($N = 953$; $M = 1,765$; $dp = 0,72$). No entanto, a análise com relação a discriminação em grupo *“Meu grupo é desrespeitado, discriminado e criticado”* ($N = 933$; $M = 2,749$; $dp = 0,88$) aproxima-se do ponto médio da escala que variava entre 1 e 5. Percebe-se que é mais fácil identificar discriminações relativas a um grupo de pertença em comparação a identificação de discriminações e preconceitos encarados de maneira individual. Em ambos os casos os resultados se referem a todos/as os participantes do estudo e por isso reportam um nível global de discriminação na amostra não dizendo respeito à experiência de discriminação de subgrupos discriminados. Percebemos que a correlação entre as escalas se apresenta com efeito médio positivo ($p < 0,001$; $r = 0,401$) ou seja quanto mais eles e elas sentem o preconceito pessoalmente, mais consideram que o seu grupo é desrespeitado.

Ambiente escolar: Acerca do ambiente escolar, apresentamos os resultados que evidenciam a *“Qualidade da experiência de participação no contexto escolar”* ($N = 1007$; $M = 3,524$; $dp = 0,711$), *“Clima escolar”* ($N = 1009$; $M = 3,688$; $dp = 0,767$), *“Abertura à discussão de questões sociais na escola”* ($N = 998$; $M = 3,997$; $dp = 0,703$). Os dados demonstram que o ambiente escolar, tal como nos é dado por estas variáveis, é avaliado de forma positiva, levando em consideração que a escala varia de 1 a 5.

Ao analisarmos as correlações entre *“Qualidade da experiência de participação no contexto escolar”* e *“Abertura à discussão de questões sociais na escola”* ($p = 0,0001$; $r = 0,472$;) percebe-se que as variáveis possuem uma relação significativa e de intensidade média. O resultado revela que os/as jovens que sentem que podem discutir problemas reais, do quotidiano e importantes para eles/elas são também os/as que mais percebem o ambiente escolar como capaz de os/as encorajar a expressar sentimentos e emoções.

No entanto, ao pensarmos na relação que estas variáveis têm com a *“Discriminação e preconceito experimentado pessoalmente”* (N= 953; M= 1,765; dp= 0,721), o resultado da análise demonstra que existe uma relação negativa com o *“Clima escolar”* (p=0,0001; r= -0,157), assim como com a *“Abertura à discussão de questões sociais na escola”* (p= 0,004; r= -0,95). Embora as correlações sejam de fraca intensidade, fica claro que para estes alunos/alunas a percepção de preconceito ou discriminação sentida pessoalmente tem uma relação negativa com o clima escolar, ou seja, quanto mais preconceito sofrem, menor será a percepção da qualidade do clima escolar ao qual fazem parte.

Relação entre a pertença a um grupo discriminado e ao menos um dos pais ser imigrante Brasil, PALOP ou outro País de África: Observou-se, a partir da tabulação cruzada, que os resultados do teste de Chi2 inclinam-se a demonstrar que existe tendência de relação entre estas variáveis (Chi2 (03) = 246,31; p<0,0001) e que esse valor é altamente significativo, indicando que ser filho/filha de imigrante do grupo *“Brasil, PALOP e outros Países de África”* tem efeito significativo ao pertencer ao grupo discriminado e essa relação é de intensidade média (*Contingency Coefficient*= 0,448).

Efeitos das reprovações e da pertença a grupos discriminados

Para a análise seguinte, valemo-nos da análise de variância (ANOVA), para detectar diferenças entre grupos em uma única variável dependente e em um só tempo. Por não haver hipóteses específicas, utilizamos o teste *post hoc* e testamos a homogeneidade das variâncias utilizando o teste de *Levene*.

Diferenças entre motivações para a escolha do curso e o número de reprovações no percurso escolar: Entendemos que conselhos de professores anteriores, sobre quais escolas, cursos e projetos seguir após a conclusão do 9º ano podem ser definidores de escolhas de cursos e carreiras dos alunos que venham a frequentar o ensino secundário. Ao analisarmos as respostas dos inquiridos foi possível verificar diferenças entre reprovações ao longo do percurso escolar e as motivações que levam às escolhas dos cursos profissionais. Em relação aos *“conselhos de professores anteriores”*, (p= 0,009; F= 4,755; df= 2; *mean square*= 8,083) foi possível estabelecer que os alunos e alunas com reprovações dão mais importância aos conselhos dos professores anteriores para frequentar o curso profissional do que os que nunca tiveram reprovações - ver Gráfico 2.

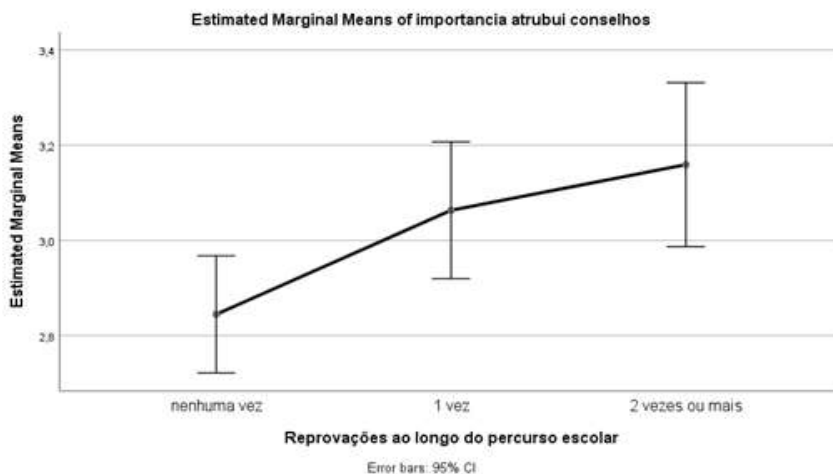


Gráfico 2 - médias marginais estimadas entre motivações de escolha - importância do conteúdo do curso e reprovações

Quanto à importância que os/as estudantes dão a “*facilidade de acesso ao mercado de trabalho*” ($p= 0,005$; $df=2$; $F= 5,279$; $mean square= 6,086$), verifica-se que os/as alunos/alunas sem reprovações se importam menos com relação à facilidade de acesso ao mercado de trabalho, dessa forma, a proposição de que aqueles que vivenciaram reprovações se importam mais com a necessidade de facilidade de acesso ao mercado de trabalho se confirma mediante os resultados da ANOVA – ver Gráfico 3.

Quanto à importância de se “*ter amigos a frequentar junto*” ($p= 0,016$; $F= 4,153$; $df=2$; $mean square= 7,105$) é mais importante para os/as alunos/alunas que possuem reprovações o fato de terem amigos que frequentam as mesmas escolas ou cursos em comparação aos estudantes que não tiveram reprovações – ver Gráfico 4.

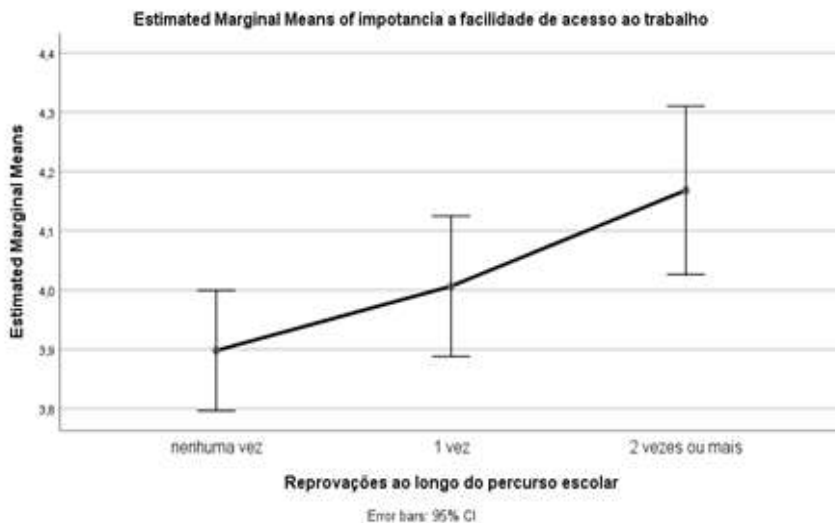


Gráfico 3 - médias marginais estimadas entre motivações de escolha – facilidade de acesso ao trabalho e reprovações

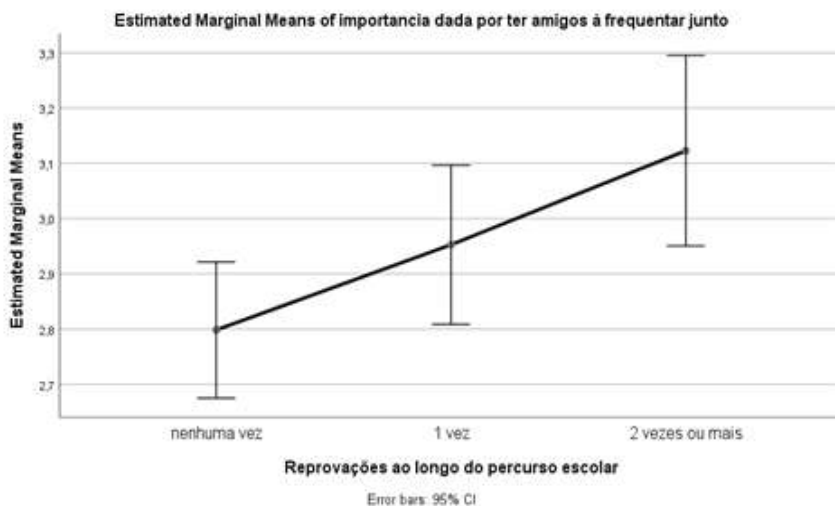


Gráfico 4 - médias marginais estimadas entre motivações de escolha – ter amigos a frequentar junto e reprovações

Ter acesso a bolsas de estudo ou rendimentos durante o curso pode ser de extrema importância para a continuidade e conclusão do curso profissional. A análise ($p= 0,041$; $F=3,210$; $df= 2$; *mean square*=

5,058) nos permite identificar que os jovens sem reprovações dão menor importância ao fato de acederem rendimentos durante o curso em comparação aos que já tiveram reprovações – ver Gráfico 5.

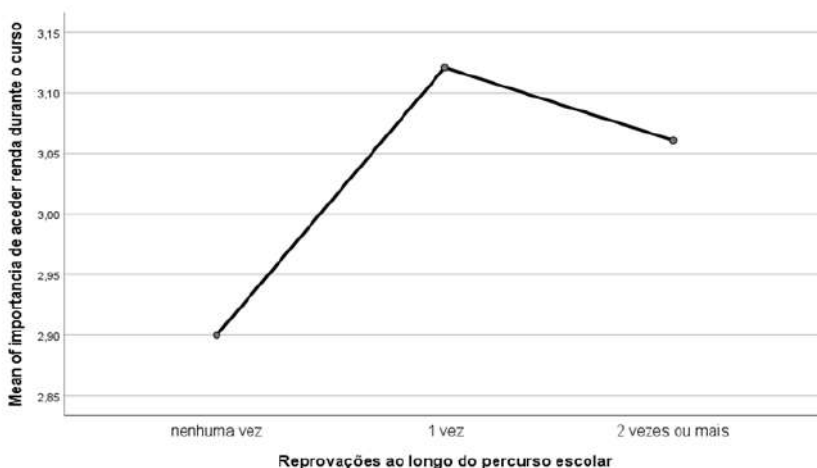


Gráfico 5 - médias marginais estimadas - importância de aceder renda durante o curso e reprovações

Com a análise de variância vistas acima, foi possível identificar os efeitos das interações e diferenças entre as motivações de importância para o percurso educativo e as reprovações, ficando possível verificar diferenças com significância entre os constructos.

Conclusões

Muitos dos resultados aqui expostos se alinham com resultados apresentados em pesquisas realizadas anteriormente em Portugal, no entanto, o estudo não teve condições de identificar qual a cor da pele ou etnia dos estudantes que se sentem discriminados, foi possível estabelecer certa relação somente devido a origem dos pais.

Percebemos como consequências das reprovações e discriminação que o sentimento de não representatividade se prolonga dentro das escolas e cursos das vias profissionais ao ponto de os/as alunos/alunas discriminados/das apresentarem efeitos nas análises ao serem comparados com os portugueses e verificamos que são atribuídas associações de intensidade forte, em relação à discriminação pela cor de pele.

É preciso analisar de maneira crítica as nossas atitudes discriminatórias e termos cuidado ao aconselhar jovens por optar por quais vias educativas devam seguir e por quais motivos seguir, apesar de reprovações anteriores.

Referências

- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA
- Araújo Madeira, M. Z. (2017). Questão racial e opressão: desigualdades raciais e as resistências plurais na sociedade capitalista. *Argumentum*, 9(1), 21-31.
- Araújo, M., & Pereira, M. A. (2004). Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social. *Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra*, 1–17.
- Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas. *MDL Rodrigues*, 40, 411-468.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63–92. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000100004>
- Cavaleiro, E. (2001). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. Em E. Cavaleiro (Org.), *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* (3a ed., pp. 141–160). São Paulo: Selo Negro.
- Cerqueira, M. de F., & Martins, A. M. de O. (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 123–145
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213–228.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas da pesquisa social: Educação e Pesquisa* (6ª. ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Guerreiro, M. D. e, & Abrantes, P. (2007). Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família. *Estudos*, 2a ed., Vol. 2. [http://files.coolabora.webnode.com/200000112-de469df407/IGT-3-016 _ Transicoes Incertas_CITE.pdf](http://files.coolabora.webnode.com/200000112-de469df407/IGT-3-016_Transicoes_Incertas_CITE.pdf)
- Madeira, H. M. (2006). Ensino Profissional de Jovens Um Percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7(2), 121–141. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2016.01.011>.
- Martins, B. S., & Moura, A. (2018). Portugal E Década Internacional De Afrodescendentes: A Educação E Os Tempos Da Violência Colonial. *Educação em Revista*, 34, 1–23.

- Mendes, M. M., & Candeias, P. (2011). Immigrant's perceptions about ethnic and racial discrimination: patterns and singularities in Lisbon metropolitan area (LMA). *Actos del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 2277–2288.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). Research methods for business students. Em *Qualitative Market Research: An International Journal* (5.a ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Silva, E. L. da, & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (4a ed.). Florianópolis: UFCS
- Tozoni-Reis, M. F. de C. (2009). *Metodologia da pesquisa* (2a ed.). Curitiba: IESDE Brasil S.A

A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES, EM TEMPOS DE MUDANÇA – UM ESTUDO DE CASO NO ALENTEJO

Fernanda Lota Guia

Universidade de Évora

D44725@alunos.uevora.pt

Isabel Fialho

Universidade de Évora

ifialho@uevora.pt

Resumo

A presente comunicação surge no âmbito de uma Tese integrada no programa de Doutoramento em Ciências da Educação.

Os referentes enquadramentos da política educativa apontam para a necessidade de se promover nos alunos as áreas de competências do pensamento crítico e do raciocínio e resolução de problemas, essenciais ao exercício de uma cidadania interveniente e informada, bem como para a valorização de perspetivas incentivadoras do trabalho colaborativo entre os professores, ao nível do planeamento, implementação de práticas e avaliação.

Compreender a contribuição do trabalho colaborativo entre professores na melhoria das suas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos, através dos Domínios de Autonomia Curricular, nas disciplinas de Ciências Naturais e de Físico-Química, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, é o objetivo geral desta investigação.

Com o intuito de responder ao objetivo traçado, esta investigação insere-se num paradigma interpretativo que, segundo (Erickson, 1986, p.119) “coloca o interesse central no significado humano da vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador”. A presente investigação conduz-nos a uma abordagem mista (quantitativa/qualitativa), uma vez que, de acordo com Guba e Lincoln (1998), tanto os métodos quantitativos como os métodos

qualitativos podem ser apropriadamente usados em qualquer paradigma. Quanto à modalidade de investigação, será um estudo de caso sem intervenção do investigador. “Delimitar o caso” é para Yin (2010) uma etapa essencial no estudo. Assim, afigura-se como critério de seleção do caso, duas professoras que lecionam Ciências Naturais e Físico-Química, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, num Território Educativo de Intervenção Prioritária, no Alentejo e que aderiu à experiência de Autonomia e Flexibilidade Curricular. No atinente a técnicas de recolha de dados, prevê-se a análise documental; a realização de entrevistas semiestruturadas; a observação de aulas e a construção de um instrumento para avaliação dos Domínios de Autonomia Curricular.

As fontes de recolha de informação possibilitam a triangulação dos dados, com o intuito de procurar o que há de significativo e relevante de acordo com o objetivo da nossa pesquisa. Acreditamos que o princípio da responsabilidade social começa na educação e, ao mesmo tempo, esperamos que esta comunicação enforme um momento de partilha de um percurso investigativo também ele assente em trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; prática pedagógica; interdisciplinaridade; ciências; 3.º ciclo.

Introdução

A complexidade do mundo atual determina a agenda da política educativa nacional. Todo o quadro legal, através dos instrumentos enquadradores de referência, aponta para uma lógica de corresponsabilização que deverá suportar-se numa cultura e em metodologias de trabalho colaborativo, que permitam mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e sucesso educativo aos alunos. Tal como o previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a flexibilidade na gestão integradora das atividades de aprendizagem pode concretizar-se nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), os quais constituem uma opção de trabalho interdisciplinar, através da combinação total ou parcial de componentes do currículo.

Interessa-nos compreender a partir de uma abordagem qualitativa a contribuição do trabalho colaborativo entre professores na melhoria das suas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos, através de propostas de tarefas comuns (DAC), nas disciplinas de Ciências Naturais e de Físico-Química, no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A investigação que nos propomos realizar visa a compreensão de uma realidade concreta e o nosso enfoque incide, sobretudo, no

trabalho colaborativo entre os professores. Pretende-se não o circunscrever apenas a questões de ordem técnica e didática, mas abarcar também as de natureza contextual e experiencial, como forma de entender as mudanças que os DAC estão a operar na organização e na gestão do trabalho curricular, de modo a criar condições à exploração da interdisciplinaridade e à sua reflexão.

Neste sentido, compreender a contribuição do trabalho colaborativo entre professores na melhoria das suas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos, através da proposta de tarefas comuns, nas disciplinas de Ciências Naturais e de Físico-Química, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, é o objetivo geral desta investigação.

A planificação e a organização de tarefas interdisciplinares, numa linha de trabalho colaborativo, podem reorientar a prática do professor, as suas interações em sala de aula e melhorar a aprendizagem dos alunos ao nível da literacia científica. Esta problemática faz emergir os seguintes objetivos:

1. Identificar as características principais dos DAC;
2. Identificar indicadores de qualidade para avaliar os DAC;
3. Compreender o processo de planeamento, implementação e avaliação dos DAC;
4. Conhecer os fatores críticos vs. potencialidades no planeamento, nas tarefas e na avaliação dos DAC, entre as duas disciplinas;
5. Perceber como os intervenientes (professores e alunos) avaliam o efeito (impacto) dos DAC no ensino e na aprendizagem;
6. Conhecer boas práticas ao nível do trabalho colaborativo e da interdisciplinaridade nos DAC em estudo.

Num primeiro momento, enquadraremos teórica e sumariamente as temáticas que sustentam a nossa pesquisa. De seguida, apresentaremos as opções metodológicas tomadas. Por fim, o ponto de situação que esperamos contribua para partilhar e produzir conhecimento neste domínio da Educação.

Contextualização teórica

A colaboração entre os professores surge como uma das soluções para efetuar mudanças educativas com sucesso. Com o intuito de

conhecer outras investigações no contexto do trabalho colaborativo, da autonomia, flexibilidade e gestão curricular e de uma nova organização pedagógica da escola, foi realizada uma pesquisa em diferentes repositórios, bem como de todo o enquadramento legal em vigor.

Hargreaves (1998) refere mesmo que “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da *colaboração*” (p. 277) e sublinha as inúmeras vantagens da colaboração docente na reestruturação e desenvolvimento educativo, explanando alguns dos benefícios resultantes dessa colaboração, tais como: determinação em agir, eficiência acrescida, eficácia melhorada, sobrecarga de trabalho reduzida, perspetivas temporais sincronizadas, capacidade e reflexão acrescida, oportunidades de aprendizagem, aperfeiçoamento contínuo, entre outras (p. 278).

Para Canavarro e Abrantes (2003, citada por Canavarro, 2003),

estender o trabalho colaborativo para dentro da sala de aula poderá trazer vantagens aos professores, nomeadamente na experimentação de novas tarefas em que se poderão ajudar mutuamente e na respectiva reflexão posterior, que pode ser enriquecida com o contributo directo dos colegas que partilham a concepção das situações (p. 610).

Na perspetiva de Boavida e Ponte (2002, p. 3), “a colaboração docente estabelece-se entre professores que trabalham conjuntamente, (...) em que existe ajuda mútua e em que todos trabalham para atingir objetivos comuns e que a todos beneficiam, isto é, a colaboração não é um fim em si mesma, mas sim um meio para atingir certos objectivos”.

Leite (2015) define o conceito de trabalho colaborativo para o coletivo escolar, “como trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos), com benefício para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando o alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos estudantes, em que a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas” (p. 218).

Com o alargamento da escolaridade obrigatória ao término do ensino secundário, o Ministério da Educação produziu um documento de referência, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Documento esse que veio introduzir e acentuar, na nossa ótica, a necessidade de alterar o desenho curricular e, consequentemente, na linha do preconizado pelos citados autores, as práticas pedagógicas.

Foi durante o ano letivo de 2017/2018 que, ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, se desenvolveu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em regime experimental. Como

refere Cosme (2018), a publicação subsequente do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho veio permitir alargar e

institucionalizar o PAFC, [o que] nos instiga a refletir, em conjunto e de forma séria, sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, consequentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho (p.7).

A autora salienta a “margem de autonomia que as escolas passam a dispor para gerir o currículo, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e o projeto de cidadania” (p. 8) e prossegue explicitando que o PAFC “vem propor uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender” (p. 10).

O referido Decreto-Lei consigna no art.º 3.º o que se entende por DAC

áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base, tendo por referência os documentos curriculares, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes do currículo, áreas disciplinares e disciplinas (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Aceção esta que implica uma significativa alteração na gramática escolar em torno da intencionalidade educativa, dos métodos de ensino e dos ambientes de aprendizagem.

No entendimento de Cohen (2018), os professores “agentes principais do desenvolvimento do currículo” (p.16) ganham maior relevância com a gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do mesmo, consubstanciada no trabalho colaborativo efetuado por equipas educativas a três níveis: planeamento, realização e avaliação.

Para Trindade (2018), num projeto interdisciplinar as atividades são “abordadas em função de problemas e de questões relevantes que, sem desprezar os conteúdos, permitam que estes sejam mobilizados de forma contextualizada e intencional” (pp.23-24).

Da produção legislativa, ao nível do currículo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais para os ensinos básico e secundário e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelecem referenciais para a flexibilização e autonomia, com implicações não só conceptuais e políticas, mas também eminentemen-

te práticas. Constituem, por um lado, uma visão agregadora daquilo que o sistema educativo e a sociedade (porque são indissociáveis) esperam do desempenho dos alunos, e, por outro, abrem diversas oportunidades para os professores efetuarem escolhas e tomarem decisões face à gestão do currículo.

Em síntese, trabalhar colaborativamente assume-se como um aspeto fundamental no exercício de uma cidadania participativa e crítica, pelo que se compreende, no atual contexto educativo, a relevância de aprofundar esta problemática.

Metodologia

A legitimação deste estudo surge pela observação de práticas pedagógicas, enquanto inspetora na Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) e no âmbito das diversas atividades que desenvolvo, designadamente a Avaliação Externa das Escolas, na qual tenho constatado que os professores trabalham em conjunto, mas nem sempre trabalham em colaboração.

Os resultados de testes internacionais (PISA, TIMMS e PIRLS) revelam que o insucesso escolar tem diminuído (Justino & Santos, 2017), contudo, este é, ainda, um dos aspetos críticos do sistema educativo português. Por isso, no atual contexto, os referentes enquadramentos da política educativa apontam para a necessidade de se promover nos alunos as áreas de competências do saber científico, do pensamento crítico e do raciocínio e resolução de problemas. Áreas estas essenciais ao exercício de uma cidadania interveniente e informada e à valorização de perspetivas incentivadoras do trabalho colaborativo entre os professores ao nível do planeamento, implementação e avaliação para o aumento da literacia científica e salvaguardando o acesso, de cada um e de todos, a uma educação de qualidade.

Pelo anteriormente exposto, esta investigação integra-se num paradigma interpretativo que, segundo (Erickson, 1986, p.119) “coloca o interesse central no significado humano da vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” e, nesta linha, “o que torna um estudo interpretativo é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a recolha de dados” (Erickson, 1986, p.120).

A necessidade de se encontrarem respostas que se adequem à presente investigação conduz-nos a uma abordagem mista (quantita-

tiva/qualitativa), uma vez que, de acordo com Guba e Lincoln (1998), tanto os métodos quantitativos como os métodos qualitativos podem ser apropriadamente usados em qualquer paradigma.

Interessa-nos a perspetiva de Stake (2009, p. 149) quando afirma que “o estudo de caso qualitativo é uma investigação altamente pessoal. As pessoas estudadas são estudadas em profundidade. (...) A qualidade e a utilidade da investigação não se baseiam na sua reprodutibilidade, mas no facto de os significados gerados pelo investigador ou pelo leitor serem valorizados”.

Quanto à modalidade de investigação será um estudo de caso, sem intervenção do investigador (não controlo do objeto; observação não intrusiva; análise acontecimentos e fenómenos existentes; descrição). Como explicita Stake (2007, p. 18), “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”. Neste sentido, e corroborando Merriam (1988) o que caracteriza os estudos de caso qualitativos é a descoberta de novas compreensões, relações e conceitos, mais do que verificação de hipóteses pré-determinadas.

A opção por esta modalidade de investigação faz incidir o nosso estudo na compreensão de um fenómeno, que se alicerça essencialmente nas perguntas “como” e “porque” (Yin, 2010, p. 30), sobretudo porque “a força exclusiva do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” (Yin, 2010, p. 32), alicerçando-se no que é idiossincrático de cada contexto.

“Delimitar o caso” é para Yin (2010) uma etapa essencial no estudo. Assim, tendo em conta o referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar e sumariamente exposto, afigura-se como critério de seleção do caso, duas professoras que, respetivamente, lecionam Ciências Naturais e Físico-Química, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, e exercem funções no mesmo Agrupamento de Escolas, localizado num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), no Alentejo, que aderiu à experiência de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Para Arksey e O'Malley (2005) “o pesquisador pode não desejar impor limitações estritas aos termos de pesquisa, identificação de estudos relevantes ou seleção de estudos desde o início. O processo não é linear, mas interativo, exigindo que os pesquisadores se envolvam com cada estágio de maneira reflexiva e, quando necessário, repitam as etapas para garantir que a literatura seja abordada de maneira abrangente” (p. 8).

No atinente a técnicas de recolha de dados, no âmbito da investigação qualitativa, recorreremos à utilização de diversos instrumentos

e técnicas: conversas informais, análise documental, entrevistas, observação de aulas e aplicação de inquéritos por questionários.

A nossa investigação decorre em dois momentos-chave: o estudo exploratório e o estudo de caso.

Quanto ao estudo exploratório visa encontrar categorias e indicadores de qualidade para a construção de um instrumento que permita a avaliação dos DAC, prevê-se a análise de vários tipos de documentos (planificações das aulas e de tarefas interdisciplinares, reflexões individuais, materiais produzidos colaborativamente e relatórios escritos).

No que concerne ao estudo de caso, como técnica de recolha de dados, projeta-se a realização de entrevistas semiestruturadas à diretora, às duas professoras (grupo focal 1), a seis alunos (grupo focal 2) - dois alunos de nível elevado de sucesso, dois alunos com nível médio de sucesso e dois alunos com nível baixo de sucesso nas disciplinas de Ciências Naturais e de Físico-Química; a observação de aulas com recurso a um guião de observação de práticas e, finalmente, a construção de um instrumento para avaliação dos DAC.

As fontes de recolha de informação enunciadas possibilitam a triangulação dos dados, com o intuito de procurar o que há de significativo e relevante, tendo em mente a sua relação com os objetivos da nossa pesquisa.

No quadro seguinte apresentamos uma síntese do projeto, relacionando as fases do trabalho com os objetivos, as técnicas de recolha e de análise dos dados.

Quadro 1 – Desenho Metodológico (*Fonte própria*)

TEMA	METODOLOGIA	OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	PRODUTO
Trabalho colaborativo Interdisciplinaridade Cultura de Escola	Revisão Sistemática da Literatura		
DAC Um estudo exploratório na busca de indicadores de qualidade	Estudo exploratório Instrumentos/ Técnicas de recolha de dados: Análise documental – DAC Técnica de tratamento de dados	Identificar as características principais do DAC. Identificar indicadores de qualidade no DAC.	Instrumento para avaliação do DAC (categorias + indicadores de qualidade)

DAC – Construção, implementação e avaliação	Estudo de Caso – observação, análise documental <u>Instrumentos/ técnicas de recolha de dados:</u> Questionário (professores) Obj: 03, 04 e 05 Entrevista semiestruturada (diretor) Obj: 03, 04 e 05 Entrevista semiestruturada grupo focal (2 professores) Obj: 03, 04 e 05 Entrevista semiestruturada grupo focal (6 alunos) Obj: 03, 04 e 05 Observação (não participante) da prática letiva Obj: 03 e 04 Análise doc. (atas, DAC, planificações e instrumentos de avaliação...) Obj: 04	Compreender o processo de planeamento, implementação e avaliação do DAC. Conhecer os fatores críticos vs. potencialidades no planeamento, nas tarefas e na avaliação do DAC, entre as duas disciplinas. Perceber como os intervenientes (professores e alunos) avaliam e valorizam o trabalho colaborativo desenvolvido em DAC na sala de aula. Conhecer boas práticas ao nível do trabalho colaborativo e da interdisciplinaridade no DAC em estudo.	Questionário Guiões das Entrevistas Guião de Observação

Ponto de Situação

Tal como enunciamos todo o percurso investigativo tem sido efetuado com trabalho colaborativo entre um grupo de doutorandos na Universidade de Évora. Esta colaboração assenta numa efetiva partilha de leituras, na construção de instrumentos de registo, no debate sobre conceitos, metodologias e na construção de instrumentos de recolha de dados. Neste sentido, além de contrariar um percurso de alguma solidão, ao invés, tem ajudado na reflexão e, simultaneamente, a criar laços tão importantes para o desafio a que nos propusemos.

Parece-nos prematuro, à data deste Encontro Nacional, gizar quaisquer conclusões. Todavia, pelo conjunto de instrumentos já construídos, esperamos conseguir reunir informação pertinente no que concerne ao trabalho colaborativo, ao planeamento, implementação e avaliação dos DAC, bem como no respeitante à recolha de indicadores de boas práticas. Indicadores estes que se afiguram fulcrais na produção de conhecimento para construir um instrumento para avaliação de um DAC, por um lado e, por outro, para disseminar boas práticas numa perspetiva motivacional para os professores, numa linha de indubitável utilidade para a melhoria da educação que todos preconizamos.

Referências

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, (1), 43-55.
- Canavarro, A. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos*. Dissertação apresentada na Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Doutor em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carlinda Leite, C. L. (2015). O trabalho colaborativo nas políticas curriculares em Portugal na transição de séculos. *Educação Unisinos*, 19 (2) 217-227.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raíz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular - propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of reserach on teaching* (pp. 119-161). Nova lorque: MacMillan.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (eds), *The land scape of qualitative research: theories and issues* (pp. 195-219). Oaks: Sage.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.da.
- Justino, D., & Santos, M. E. (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: CNE.
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2015). O trabalho colaborativo nas políticas curriculares em Portugal na transição de séculos. *Educação Unisinos*, 19 (2), 217-227.

- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos (trad. Ana Thorell)*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada

- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho** – Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017/2018.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho** – Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho** – Define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário.

COMPETÊNCIAS DE GESTÃO DE CARREIRA: PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO NORTE DE PORTUGAL

Rúben Caldas

Instituto de Educação da Universidade do Minho
rubenoliveiracaldas@sapo.pt

Virgínio Sá

Instituto de Educação da Universidade do Minho
virsa@ie.uminho.pt

Resumo:

No contexto de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e no qual predomina uma linha de pensamento que preconiza a responsabilização individual no que concerne à gestão de carreira, uma vez que como evidencia Ball (1997) se verifica uma mudança no ónus relativamente a este domínio, é cada vez mais premente os indivíduos serem capazes de gerir eficazmente a sua carreira. Neste sentido, o desenvolvimento de competências de gestão de carreira assume uma relevância acrescida.

A presente comunicação apresenta os dados de uma investigação enquadrada no âmbito de um estágio curricular realizado durante o 2.º ano do Mestrado em Educação — Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho, versando sobre a problemática das perceções dos estudantes de uma instituição do ensino superior público do norte de Portugal relativamente a estas competências.

A análise dos resultados obtidos pôs em evidência a perceção da importância de clarificar este conceito junto da comunidade estudantil, dado que os estudantes participantes das sessões de grupo focal não só aludem a uma não exposição prévia a este conceito, como também

apresentam entendimentos do mesmo que divergem daquilo que é referenciado na literatura relativa a esta temática. Inequivocamente os dados recolhidos demonstram a necessidade deste conceito ser abordado de um modo mais intenso e explícito no contexto universitário. No que concerne às necessidades de desenvolvimento, emergiram como competências com maior necessidade de desenvolvimento as seguintes: Conhecimento do Mercado de Trabalho, Autoconfiança, Networking, Marketing Pessoal e Autoconhecimento. No respeitante ao contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento destas competências, os estudantes participantes das sessões de grupo focal, apesar de alertarem para um conjunto de áreas a necessitar de melhoria, evidenciaram um contributo positivo deste mesmo percurso.

Palavras-chave: Análise de necessidades; Competências de Gestão de Carreira; Gestão de Carreira.

Introdução

Como refere Passos (2000), como culminar de uma dinâmica que impele as organizações a procurarem ser cada vez mais eficazes e produtivas, muitas organizações “adoptaram uma estratégia de diminuição do seu efectivo de empregados e desenvolveram contratos flexíveis de trabalho”, sendo que, obviamente, como alude a referida autora, esta é passível de ser compreendida como uma mudança profunda, dado que estamos perante “uma mudança da natureza das carreiras, em que a confiança na organização para dar forma à carreira está a ser substituída pela performance individual” (p. 423).

Esta mudança de paradigma, que toma forma com uma individualização da temática da gestão de carreira, remete para um aspeto relevante que diz respeito à responsabilização individual dos sujeitos no que toca a esta temática e, consequentemente, também no que diz respeito à empregabilidade, tornando o indivíduo num “empresário de si próprio”.

Assim sendo, o desenvolvimento de competências que permita aos indivíduos gerir eficazmente as suas carreiras assume uma relevância acrescida.

Com base nesta perspetiva, o presente estudo visou compreender as perceções dos estudantes de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal relativamente à temática das competências de gestão de carreira.

Assim, procurou compreender-se a perspetiva do público-alvo da investigação, estudantes de 1.º e 2.º ciclos da referida instituição,

relativamente à problemática de investigação e a um conjunto de outras temáticas que rodeiam a mesma, no qual se enquadram, por exemplo, as perceções e sentimentos relativamente às questões relacionados com o mercado de trabalho e a gestão de carreira.

Contextualização teórica

No que diz respeito ao conceito de competências de gestão de carreira, o mesmo começa a ser largamente utilizado no contexto do ensino superior na década de 90, sendo que a sua adoção reenquadra a atividade dos serviços de carreira das instituições de ensino superior, mais orientadas para a consciencialização acerca da mesma, para o desenvolvimento efetivo de competências com o objetivo de os estudantes desenvolverem as suas carreiras (Hustler, Ball, Carter, Halsall, Ward & Watts, 1998).

Como evidenciam Hustler et al. (1998), em diversos projetos observam-se diferentes perspetivas em torno deste conceito. Neste sentido, é possível compreender que não existe uma perspetiva consensual em torno do mesmo.

Segundo Jackson e Wilton (2016), abrangem a formulação informada de objetivos de carreira, a compreensão do mercado de trabalho, habilidades no que diz respeito à procura de emprego, identificação de oportunidades de aprendizagem relevantes e *networking*.

Relativamente a este conceito, a European Lifelong Guidance Policy Network (2013), classifica-o como

um conjunto de competências que proporcionam aos indivíduos e aos grupos modos estruturados de recolha, análise, síntese e organização de informação própria, escolar e profissional, bem como competências para a tomada e implementação de decisões e para a gestão de transições (p. 21).

Importa salientar que as competências de gestão de carreira diferem das competências de cariz técnico, associadas ao exercício de uma atividade profissional e também daquelas consideradas relevantes no mercado de trabalho, podendo ser entendidas como facilitadoras de uma gestão de carreira eficaz.

Importa então compreender qual a relevância das competências de gestão de carreira. Relativamente a esta questão, Miller e Liciardi (2003) evidenciam os resultados obtidos junto de estudantes de

uma disciplina disponibilizada pela Victoria University, na Austrália, designada Career Development and Planning, em que, entre outros aspetos, emerge o contributo para o desenvolvimento de uma consciência em torno das suas opções de carreira, designadamente a compreensão do ambiente de trabalho que desejavam e quais as áreas que lhes ofereciam e possibilitavam usufruir de oportunidades de crescimento e responsabilidade. Ora, isto demonstra o contributo relevante das estratégias que possibilitam o desenvolvimento destas competências.

Numa outra perspetiva, Brigdstock (2009) refere diversos estudos realizados que evidenciam o impacto das competências de gestão de carreira, sendo que este se estendia para além dos efeitos propiciados na empregabilidade dos graduados. A autora alude ainda à análise levada a cabo por Hughes, Bosley, Bowes, e Bysshe (2002), em estudos realizados no Reino Unido e nos Estados Unidos, com o intuito de compreender os efeitos económicos da orientação profissional, nos quais referem que se verifica existirem evidências fortes de benefícios económicos no ensino superior, em resultado de melhorias na escolha do curso por parte dos estudantes, melhoria nas taxas de retenção, redução nos tempos de procura de emprego, maior produtividade, entre outros, não obstante, ser difícil separar os efeitos deste género de iniciativas de outros fatores que possam eventualmente existir.

No entanto, Brigdstock (2009) ressalva que apesar de os estudos evidenciarem a importância do desenvolvimento de competências de gestão de carreira, carece de investigação a ligação entre as competências de gestão de carreira e a empregabilidade a longo prazo dos graduados, para além do estudo da eficácia desta categoria de iniciativas.

Tendo em consideração a relevância das competências de gestão de carreira, reveste-se de capital importância a prossecução de políticas neste domínio.

Levanta-se, assim, uma questão de capital importância, que reside em compreender como um indivíduo pode desenvolver competências de gestão de carreira.

Relativamente a esta questão, Evans (2008) refere que, na estreita medida em que há um conjunto de definições distintas em torno das competências de gestão de carreira, não é possível identificar a “forma ideal” para o seu desenvolvimento, remetendo-nos para o trabalho levado a cabo por Watts e Hawthorne (1992), no qual evidencia três perspetivas distintas em torno do desenvolvimento destas competências.

A primeira perspetiva referida pela autora, é, como descreve, uma perspetiva integrada, preconizando a ideia do desenvolvimento destas competências através da incorporação das mesmas nos diferentes “módulos” constituintes do currículo.

A segunda perspetiva evidenciada pela autora diz respeito a uma abordagem modular que segundo a mesma consiste no desenvolvimento através de um módulo específico avaliável, sendo que, neste caso, as competências podem ser de natureza genérica, podendo assim ser adotadas por várias áreas disciplinares, ou, por outro lado, customizadas para ir ao encontro de um dado curso ou disciplina, evidenciando os exemplos das universidades de Reading e Central Lancashire no Reino Unido, que desenvolveram módulos separados de competências de gestão de carreira, sendo que os mesmos abrangiam uma variedade de temáticas como informações sobre o mercado de trabalho, teoria da escolha ocupacional, competência de tomada de decisões de carreira e competências para conseguir um emprego, sendo ministrados através de uma combinação de aprendizagem independente, tutoriais baseados em aulas e suporte tutorial online.

Por fim, a última perspetiva consiste numa abordagem distinta das mencionadas anteriormente, sendo, conforme descreve a autora, uma abordagem extracurricular, utilizando como alguns dos meios os eventos de carreira, workshops, o atendimento presencial providenciado pelos serviços de apoio à carreira ou a aprendizagem baseada, ou relacionada com o trabalho que permita ao indivíduo pôr em prática as suas competências de gestão de carreira.

Para além das perspetivas enunciadas, e indo para além da lógica académica patente nas mesmas, importa também realçar um conjunto de estratégias/experiências/atividades passíveis de contribuir para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, como, por exemplo, a mentoria, *coaching*, conferências e seminários, experiência profissional, mobilidade internacional, voluntariado, associativismo, associativismo estudantil, entre outras.

Metodologia

No que concerne à componente metodológica, foi adotada uma metodologia de carácter misto, recorrendo a duas sessões de grupo focal e um inquérito por questionário.

Relativamente às sessões de grupo focal, foram dinamizadas duas, com dois grupos distintos. A primeira com oito estudantes do terceiro ano de uma Licenciatura na área da Educação da instituição de ensino superior no âmbito da qual foi desenvolvido o estudo, e a segunda com seis estudantes de um Mestrado Integrado na área de Engenharia da mesma instituição.

A escolha dos cursos participantes assentou numa questão de conveniência, no entanto, teve subjacente uma opção prévia: serem cursos de áreas científicas distintas, considerando a possibilidade de existirem potenciais diferenças no que concerne ao entendimento e perceções relativamente às questões da gestão de carreira e das competências de gestão de carreira, fator que se entende indissociável dos diferentes níveis de empregabilidades destas mesmas áreas.

Relativamente à análise dos dados obtidos através dos grupos focais, procedeu-se a uma análise simples de conteúdo.

Importa referir que a utilização da técnica de grupo focal assumiu um carácter essencialmente exploratório, de modo a estabelecer possíveis questões e alternativas de resposta para as questões fechadas do inquérito por questionário, para além de ter contribuído para compreender as perceções dos participantes relativamente à temática das competências de gestão de carreira.

No que diz respeito ao inquérito por questionário, o mesmo teve como público-alvo estudantes de Licenciatura, Mestrado Académico e Mestrado Integrado/Profissionalizante da instituição de ensino superior no âmbito da qual se desenvolveu o estudo, sendo a amostra produtora de dados de 124 inquiridos.

Importa salientar que, no questionário, para cada uma das competências de gestão de carreira considerada, houve o cuidado de se explicitar o sentido específico que se lhes atribuíra.¹

No momento da idealização do inquérito por questionário a opção adotada foi a construção de um referencial próprio que integrou 21 competências, não obstante existir plena consciência relativamente ao carácter experimental do mesmo, por comparação com a literatura científica relativamente a esta temática.

¹ No questionário estavam discriminadas 21 competências de gestão da carreira, sendo explicitado o sentido em que cada uma delas estava a ser utilizada. Por exemplo, relativamente à competência nº 15, Marketing Pessoal, a explicitação era a seguinte: "Explicitar e promover perante o mercado e potenciais empregadores os seus conhecimentos e competências".

Importa salientar que este processo teve subjacente como princípio fundamental o entendimento das competências de gestão de carreira como competências facilitadoras de uma gestão de carreira eficaz e não como competências consideradas relevantes no mercado de trabalho, sendo certo que determinadas competências se podem enquadrar simultaneamente nas duas categorias.

A construção do referencial procurou responder a uma questão fundamental: quais as competências necessárias para uma gestão de carreira eficaz? Esta interrogação constituiu-se como o ponto de partida para o desenvolvimento do referencial cujo processo assentou no cruzamento de diversas fontes. Em primeiro lugar, da análise crítica dos modelos teóricos em torno desta temática, acrescentando ainda o importante contributo do desenrolar das duas sessões de grupo focal que ajudaram a aperfeiçoar o referido referencial. Por último, acresce ainda a reflexão conjunta com o acompanhante de estágio, profissional com uma vasta experiência na coordenação de projetos de formação e desenvolvimento organizacional e também na área do apoio à gestão de carreira. Este processo exigiu uma permanente vigilância crítica, por ser necessário construir um referencial que fosse simultaneamente, abrangente e inteligível para os potenciais inquiridos. Neste sentido, este processo implicou uma constante revisão e aperfeiçoamento, sempre em articulação com o acompanhante de estágio.

Os dados estatísticos foram objeto de uma análise estatística descritiva com recurso ao software IBM SPSS.

Resultados

Relativamente aos resultados obtidos, importa salientar que esta explicitação tem por base quatro domínios fundamentais:

- Perceções e sentimentos relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho.
- Perceções relativamente à temática da gestão de carreira.
- Entendimento e perceções relativamente à temática das competências de gestão de carreira.
- Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

No que concerne ao domínio das percepções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho, é possível compreender, tendo em consideração os contributos dos participantes das sessões de grupo focal, que a generalidade dos mesmos não se considera preparado para a transição para o mercado de trabalho, como demonstram as afirmações expressas no quadro 1.

Quadro 1 - Percepções e sentimentos relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho

“Eu acho que sentimos isso [sentimento de impreparação para a transição para o mercado de trabalho], porque é uma coisa muito abrangente, como tem vários tópicos, vários ramos.” — Participante B (Grupo focal I)
“Pelo menos, eu posso falar por mim, não me sinto assim tão preparado para essa transição.” — Participante E (Grupo focal II)
“Acho que o que vamos encontrar lá fora é diferente do que aprendemos aqui, do que experienciamos.” — Participante F (Grupo focal II)

Importa salientar que, quando questionados relativamente aos sentimentos relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho, os participantes da sessão de grupo focal II evidenciam um conjunto de sentimentos que ilustram o facto de não se sentirem preparados para a transição para o mercado de trabalho, como, por exemplo, dúvida, incerteza, angústia e medo.

No que se refere ao segundo domínio, as percepções relativamente à temática da gestão de carreira, é possível afirmar que os participantes de ambas as sessões, na generalidade, apresentam algum conhecimento e consciência relativamente a esta temática, não obstante, o facto de este conceito ser considerado por alguns participantes, mais especificamente da sessão de grupo focal II, como um conceito vago e complexo, como demonstra o quadro 2.

Quadro 2 - Percepções relativamente à temática da gestão de carreira

“Eu acho que a gestão de carreira é uma coisa muito vaga. Porquê? Porque eu trabalhei 2 anos na área da robótica. Eu apercebi-me que eu não gosto daquilo. Se calhar, eu há 4 anos, o meu objetivo era trabalhar. Já trabalhei e não gosto, ou não me identifico. Se calhar, agora vou para a área das energias e a nossa gestão de carreira vai-se fazendo por blocos e ramificações, como a nossa vida, ou seja, as nossas decisões vão influenciar o que vai acontecer para a frente e nós vamos aprendendo e vemos coisas diferentes. Como Camões dizia ‘mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.’” — Participante D (Grupo focal II)

“Eu concordo com tudo o que foi dito até agora. Acho que o termo gestão de carreira é um termo muito vago, como já foi dito. É um termo que para mim é muito complexo de compreender e complexo de saber como é que eu, aluno, vou fazer essa gestão de carreira, enquanto estudante e depois como engenheiro no mercado de trabalho e acho que deve ser feita e que deve começar a ser feita logo enquanto estudantes, ou seja, deve partir de nós. Pensar já que especialidade, onde trabalhar, o que é que eu preciso de fazer para chegar àquele trabalho, o que é que eu preciso de fazer para conseguir aquele cargo, mas realmente é uma coisa complexa e é complicado fazer esse tipo de gestão.” — Participante A (Grupo focal II)

Manifestaram também consciência da importância desta temática e, em alguns casos, foram capazes de refletir criticamente relativamente à sua relação com outras dimensões da vida do indivíduo, como ilustra o quadro 3.

Quadro 3 - Perceções relativamente à relação da gestão de carreira outras dimensões da vida do indivíduo

“Percecionar a nossa vida profissional, o que é que nós queremos fazer, onde queremos chegar e como chegar lá — Participante A (Grupo focal I)

“Gestão de carreira, no contexto do mercado de trabalho, é as escolhas que nós fazemos relativas ao nosso percurso no mercado de trabalho, por exemplo, as escolhas que nós fazemos em termos de posições e cargos em que estamos ou as várias ofertas que vamos vir a aceitar ou não. Eu acho que também está ligado um bocado com isso.” — Participante C (Grupo focal II)

“É uma incógnita essencial na equação de que nós queremos ser felizes. Se nós queremos ser felizes e sabemos que para ser feliz precisamos de ter uma boa conjugação entre trabalho, a gestão da carreira e a vida pessoal, se falta metade à equação, ela não pode dar aquilo que nós queremos. Portanto, nós até podemos sonhar que vamos ser do outro mundo, mas, se metade de nós não consegue estar preparado para isso acaba por ser uma desilusão.” — Participante B (Grupo focal II)

A respeito do domínio relacionado com o entendimento e percepções relativamente à temática das competências de gestão de carreira, no âmbito da sessão de grupo focal I foi possível constatar uma percepção difusa do significado deste conceito. Esta constatação resulta da existência de contributos dos participantes que remetem para entendimentos deste conceito que divergem daquilo que é referenciado na literatura relativa a esta temática.

Acresce ainda o facto referido por um dos participantes da sessão de grupo focal II, de não ter existido um contacto prévio com a

temática em questão e o contributo de outro participante que afirma que o conceito não era claro para eles. Acrescenta ainda que, na sua opinião, seria benéfico, quer para os estudantes, quer para a própria universidade, que este conceito fosse clarificado.

Analisando a reflexão em torno desta temática, constatou-se que, eventualmente, se poderia verificar a circunstância do conceito não ser claro para o público-alvo da investigação. Assim sendo, foi tomada a opção de incluir no âmbito do questionário de uma descrição sucinta do mesmo, como referimos acima, de modo a facilitar a sua compreensão e dissipar eventuais dúvidas.

Da análise estatística do inquérito por questionário emergiu um conjunto de conclusões.

Relativamente à importância atribuída às diferentes competências elencadas no referencial integrado no inquérito por questionário, foi solicitado que expressassem a importância de cada uma delas numa escala de tipo *Likert*, variando de 1 (Nada Importante) a 5 (Extremamente Importante). Atendendo à média desta mesma importância as cinco competências consideradas mais importantes foram: Aprendizagem ao Longo da Vida (4,55), Autoconhecimento (4,48), Equilíbrio entre a Vida Pessoal e Profissional (4,48), Motivação (4,46) e Adaptação (4,44).

No extremo oposto, é possível considerar como as cinco competências com menor grau de importância, no entendimento dos inquiridos, as seguintes: Conhecimento do Mercado de Trabalho (4,1), Planeamento (4,07), Visão de Futuro (4,05), *Networking* (3,99) e *Marketing* Pessoal (3,88).

No que diz respeito ao grau de domínio foi solicitado aos inquiridos que expressassem o grau de domínio de cada uma delas, tendo por referência uma escala de 1 (Nulo) a 5 (Excelente). Considerando a média deste grau de domínio é possível constatar que as competências com maior grau de domínio por parte dos inquiridos foram: Aprendizagem ao Longo da Vida (4,08), Gestão da Mudança (3,85), Adaptação (3,85), Persistência (3,82) e Tomada de Decisão (3,68), sendo que, por outro lado, as com menor grau foram: Visão de Futuro (3,38), Autoconfiança (3,18), *Networking* (3,06), Conhecimento do Mercado de Trabalho (3,05) e *Marketing* Pessoal (2,98).

Atendendo agora ao grau de necessidade de desenvolvimento, foi pedido aos inquiridos que manifestassem o seu grau de necessidade de desenvolvimento de cada uma das competências, tendo como referência uma escala de 1 (Nenhuma Necessidade) a 5 (Extrema Necessidade). Segundo a média deste grau de necessidade, emerge

um conjunto de competências referenciadas pelos inquiridos com mais necessidade de desenvolvimento que incluiu: Conhecimento do Mercado de Trabalho (3,87), Autoconfiança (3,86), *Networking* (3,73), *Marketing* Pessoal (3,73) e Autoconhecimento (3,67). Por outro lado, as competências que no entendimento dos inquiridos carecem de menos necessidade de desenvolvimento foram: Gestão da Mudança (3,32), Equilíbrio entre a Vida Pessoal e Profissional (3,27), Persistência (3,25), Aprendizagem ao Longo da Vida (3,23) e Adaptação (3,12).

Quisemos também saber qual o grau de importância atribuído pelos inquiridos às diferentes alternativas que possibilitam o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

Para o efeito, foi solicitado aos inquiridos que expressassem qual era, no seu entendimento, a importância de cada uma das possibilidades/componentes elencadas no inquérito para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira. Importa ressaltar que os inquiridos foram informados no sentido de assinalarem a sua opinião, independentemente de terem ou não experienciado as respetivas possibilidades/componentes, utilizando para o efeito uma escala de 1 (Nada Importante) a 5 (Extremamente Importante).

Com base na média desta mesma importância, é possível perspetivar que as três possibilidades/componentes consideradas mais importantes para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira foram as seguintes: Experiências Profissionais (4,49), Estágios — Estágios Curriculares, Estágios Profissionais e Estágios de Verão (4,41) e Cursos de Formação (4,23).

No extremo oposto, é possível constatar que as possibilidades/componentes a que os inquiridos atribuem menor importância para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira foram: Participação nos órgãos representativos dos estudantes na Universidade — ex-: Conselhos Pedagógicos, Senado Académico, entre outros (3,22), Participação nos Grupos Recreativos e Culturais — ex-: Tunas, Coro Académico, entre outros (2,85) e Exercício do cargo de delegado de curso (2,78).

Por último, relativamente ao domínio do contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, tendo em consideração as respostas dos participantes de ambas as sessões de grupo focal, é possível compreender que os mesmos classificam como positivo o contributo deste mesmo percurso.

Discussão e considerações finais

Importa analisar criticamente os resultados do estudo, sendo que existe um conjunto de conclusões que merecem uma reflexão mais detalhada.

A primeira diz respeito às opiniões evidenciadas pelos participantes de ambas as sessões de grupo focal relativamente à sua preparação para a transição para o mercado de trabalho, pois os mesmos evidenciam não se sentirem preparados para esta transição.

As instituições de ensino superior podem desempenhar um papel importante na preparação deste processo de transição. Algumas possíveis estratégias residem, por exemplo, na adequação dos planos de estudos e estratégias pedagógicas, de modo a potenciar uma transição bem-sucedida para o mercado, proporcionando, de modo mais precoce, oportunidades de contacto com potenciais contextos de trabalho. Espera-se que contribua também para que os estudantes não percecionem o contexto universitário como algo distante da realidade, perspetiva que aflorou no decurso das sessões de grupo focal.

Destaca-se também o facto de os participantes destas sessões apresentarem, na generalidade, algum conhecimento e consciência relativamente à temática da gestão de carreira. Tendo em conta a centralidade que a temática tem assumido, constitui-se como um facto positivo os participantes apresentarem um certo grau de consciência e serem capazes de refletir sobre a mesma.

Importa também alertar para a existência de uma certa ambiguidade e de falta de clareza relativamente ao conceito de competências de gestão de carreira que emerge da análise das sessões de grupo focal. Neste sentido, importa tornar este conceito claro para os estudantes, sugerindo-se a abordagem do mesmo de um modo mais intenso e explícito no contexto universitário, por exemplo, através de uma unidade curricular (que poderia ser de opção e transversal a todos os cursos) como a que foi disponibilizada pela Victoria University, na Austrália, conforme referido no estudo de Miller e Liciardi (2003) a que nos reportamos acima. As unidades curriculares de iniciação à prática profissional, bem como os estágios curriculares, poderão constituir também oportunidades para trabalhar estas competências que os inquiridos reconhecem como relevantes.

Segundo as respostas ao questionário, no que concerne ao grau de necessidade de desenvolvimento de competências de gestão de

carreira destacam-se: Conhecimento do Mercado de Trabalho, Autoconfiança, *Networking*, *Marketing* Pessoal e Autoconhecimento. Num programa de desenvolvimento de competências de gestão de carreira estes domínios deveriam ter alguma prioridade.

Acresce ainda o facto de apesar de os participantes das sessões de grupo focal reconhecerem algum contributo positivo do seu percurso no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, declararem-se, contudo, mal preparados para a transição para o mercado de trabalho. Julgamos ser responsabilidade das instituições do ensino superior, não apenas proporcionar uma sólida formação técnico-científica aos futuros profissionais, mas também capacitá-los e dotá-los de ferramentas adequadas para uma transição bem-sucedida e informada para os potenciais contextos de trabalho e para uma gestão inteligente das competências que desenvolveram.

No que concerne a propostas para investigações futuras, sugere-se alargar o âmbito do estudo, não limitando apenas a uma instituição de ensino superior, abrangendo uma região, ou até, eventualmente, todo o território nacional.

Referências

- Ball, B. (1997). Career management competences — The individual perspective. *Career Development International*, 2(2), 74 – 79.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31 – 44.
- Defillippi, R., & Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307 – 324.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2013). *Desenvolvimento de políticas de orientação ao longo da vida: um kit de recursos europeu*. ELGPN.
- Evans, C. (2008). Developing career management skills within the HE curriculum: A review and evaluation of different approaches. *International Journal of Management Education*, 6(3), 45 – 55.
- Hustler, D., Ball, B., Carter, K., Halsall, R., Ward, R. & Watts, A.G. (1998). *Developing career management skills in higher education*. National Institute for Careers Education and Counselling.
- Jackson, D., & Wilton, N. (2016). Developing career management skills among undergraduates and the role of work-integrated learning. *Teaching in Higher Education*, 21(3), 266-286.

- Miller, S., & Liciardi, R. (2003). Tertiary student perceptions of the benefits of professional career management education: An exploratory study. *Career Development International*, 8(6), 309 – 315.
- Passos, A. (2000). Gestão e desenvolvimento da carreira profissional. Em A. Caetano, & J. Vala (orgs.), *Gestão de recursos humanos* (pp. 423–441). Editora RH.

