



13^o Encontro de Investigadores do CeiED 13th Conference of CeiED Researchers

13 e 14 de julho de 2023
13 and 14 of July 2023

Reimaginar os nossos futuros juntos
Reimagining our futures together

Livro de Atas
Conference Proceedings

Coordenação
Coordenation
Lucimar Dantas
Judite Primo

ISBN
978-989-757-282-1

Edição
Publisher
Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa
1^a Edição – janeiro 2024

DOI
10.24140/10.54499/2024/
978-989-757-282-1

Informação de financiamento
Funding information

O 13^o Encontro de Investigadores do CeiED foi organizado com o cofinanciamento da
Fundação para a Ciência e Tecnologia (10.54499/UIDB/04114/2020)





Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação

Livro de Atas do 13.º Encontro de Investigadores do CeIED

Lucimar Dantas & Judite Primo (Eds.)



Lisboa, 2024
Edições Universitárias
Lusófonas



Edição Centro de Estudos interdisciplinares em Educação e
Desenvolvimento (CeIED)
Universidade Lusófona

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Pedro Fialho

Coordenação Editorial e Revisão Lucimar Dantas & Judite Primo

Design gráfico Rute Muchacho (capa e contra-cap)

ISBN 978-989-757-282-1

Contactos Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
Tel. 217 515 500
www.ulusofona.pt
www.ceied.ulusofona.pt

Índice

Nota Prévia	8
Programa	9
Comunicações	13
Eixo Temático: Abordagens sobre o Ensino Superior	14
Perceções de estudantes do Ensino Superior sobre as potencialidades e os desafios do trabalho colaborativo: Um estudo de caso <i>Vilma Teles Gonçalves Martelo, Alcina Manuela de Oliveira Martins & Maria Nazaré Coimbra</i>	15
Formação e mercado de trabalhos dos profissionais em administração, no estado da Bahia, Brasil <i>Katia Mendes & Carla Cristina Marques Galego</i>	20
Governança da educação digital: estudo comparado entre as diretrizes gerais da Comissão Europeia e do Brasil <i>Adriana Almeida Sales de Melo</i>	23
A dimensão pedagógica da gestão escolar na efetivação das práticas autônomas de organização pedagógico-curricular da escola <i>Maria Eliana Alves Lima</i>	28
Eixo temático: Formação e Práticas Docentes	32
A Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil: percursos de esperanças/desesperanças <i>Maria Selma de Sales & Óscar Conceição de Sousa</i>	33
Oficina de capacitação: contributos para a melhoria das vivências dos Estudantes de enfermagem em ensino clínico <i>Olga Patrícia Ribeiro, António Luís Carvalho & Cristina Barroso</i>	38
As identidades profissionais dos professores e formadores no ensino profissional <i>Marlene Pascoal Ferreira, Leanete Teresinha Thomas Dotta & Hélia Augusta Bracons</i>	42
Estágio Supervisionado no curso de Letras da UEMA: implicações na formação docente <i>Rosângela Veloso da Silva</i>	46
Formação contínua de professores em Portugal 2005-2022: o estado da arte <i>Louise Lima & Elsa Maria Bacala Estrela</i>	51
As políticas públicas educacionais para formação docente no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Brasil <i>Edite Sampaio Sotero Leal</i>	54
Contributos da supervisão pedagógica e da reflexão para a formação contínua de professores em comunidade educativa <i>Juliana Oliveira Mendes, Maria Nazaré Coimbra & Alcina Manuela de Oliveira Martins</i>	57

Eixo Temático: Aprendizagens	61
O Papel da rádio na alfabetização de crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino numa província em Angola <i>Isaac Saquengue Bonga & Dulce Franco</i>	62
A alfabetização é importante para o futuro angolano, a desmotivação dos alfabetizadores afeta o seu desempenho: o caso de Moçâmedes <i>Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas</i>	67
Empatia e Narrativas Ficcionalis: uma abordagem à ativação de processos mentais no âmbito das neurociências. <i>Maria Fernanda Sande Candeias</i>	70
Eixo Temático: Educação Ambiental e Sustentabilidade	73
O papel dos professores na sustentabilidade da mudança <i>Sofia José Alves Pereira & Ana Paula Silva</i>	74
Eixo Temático: Políticas Educativas	78
Os desafios da escola pública e democrática em Portugal. Abordagem epistemológica do Perfil do Aluno e do Professor no Século XXI <i>Susana Maria Capucho Roxo Gomes de Oliveira</i>	79
O currículo da educação física na ditadura militar e na democracia <i>Cristina de Vasconcelos Almeida</i>	85
Eixo Temático: Arte, Criatividade e Educação	89
- Desencaixa - Metamorfose: referencial para a criatividade <i>Cláudia Maria dos Santos Gigante</i>	90
Pintura mural: património e ecossistema local - motivação e cooperação no ensino das Artes Visuais <i>Sofia Henrique & Ines Maria Andrade Marques</i>	94
Walking in my shoes: Estratégias de motivação e descoberta em História da Cultura e das Artes <i>Ana Maymone</i>	101
A importância do manifesto e da performance como expressão artística no ensino das Artes Visuais <i>Raquel Diogo Carteiro</i>	105
Eixo Temático: Inclusão Socioeducativa	108
Caracterização das necessidades de formação em inclusão dos professores do ensino básico <i>Maria Adelina Mendes Cebola Rebelo Manuel & Luzia Lima-Rodrigues</i>	109

Eixo Temático: Sociomuseologia	113
A Sinhara dos Campos Gerais: Uma crítica sócio-expográfica sobre o imaginário feminino no movimento tropeiro <i>Samara Hevelize de Lima</i>	114
Museologia e Educação: os caminhos percorridos por José Valladares no Museu do Estado da Bahia (1939-1959) <i>Larissa Saldanha</i>	118
Podemos adiar o fim do mundo? Futuros possíveis para um devir da curadoria <i>Ana Luiza Teixeira Neves</i>	121
Ecomuseologia como ação de valorização e proteção dos recursos naturais e culturais do Parque Natural de Cova <i>Pedro dos Santos Mota</i>	125
O Museu do Cordel nas escrevicencias da Sociomuseologia <i>Mabel Solange de Figuerêdo Cavalcanti</i>	131
Eixo Temático: Práticas, Aprendizagem e Inclusão	134
As avaliações de larga escala e a (não)participação dos alunos da educação especial: Implicações para a educação inclusiva <i>Beverly Scardini Menegazzo Nunes & Maria Adelina Mendes Cebola Rebelo Manuel</i>	135
Design Thinking e a aprendizagem significativa <i>Weberson Fernandes de Freitas</i>	141
Memórias afetivas e aprendizagem da leitura <i>Fabiane Mathias Delattre Mendes</i>	144
Fatores que dificultam a aprendizagem dos conteúdos do currículo do curso de auxiliares de ação educativa na Escola Nacional de Formação de Técnicos de Serviço Social (ENFOTSS) <i>Carla da Conceição Seixas Ferreira Gamboa Jafar</i>	149
Supervisão e cultura de colaboração docente: potencialidades e desafios das práticas educativas em comunidade <i>Cristina Baptista; Maria de Nazaré Coimbra; Alcina Manuela Oliveira Martins</i>	154
Nota Final	158

Nota Prévia

Reimaginar os nossos futuros juntos

Em 2021, a UNESCO lançou o relatório global da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação **Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação** - elaborado a partir de um processo participativo mundial, que ouviu sujeitos de vários setores sociais sobre o papel do conhecimento e da aprendizagem na construção dos futuros possíveis para a humanidade.

Dentre os eixos de discussão que compõem o texto final do Relatório, destaca-se um forte apelo à investigação e à inovação como catalisadores do processo de construção do novo contrato social para a educação.

A nova agenda de investigação para a educação sugerida pelo Relatório deverá ter como princípios o direito à educação de qualidade e equitativa para todos ao longo da vida e a defesa da educação como um bem comum. Espera-se que seja capaz de traçar caminhos a partir dos vetores de mudança advindos de um planeta em risco, das potencialidades e riscos do digital, do retrocesso democrático e das incertezas sobre o trabalho e os meios de subsistência.

Espera-se igualmente que seja interdisciplinar, intersetorial e intercultural, que mobilize outras áreas, como as ciências da aprendizagem; outros meios, para além do académico; outras formas de conhecimento, para além das do Norte Global; que utilize criticamente os *big data*, evitando-se os reducionismos; que seja capaz de desenvolver e adaptar políticas e programas em redes colaborativas e ambientes de aprendizagem diversos, bem como de avaliá-los a partir de uma ética colaborativa.

A ambição de uma agenda como esta convida-nos a uma análise crítica sobre as possibilidades de sua concretização e sobre os atuais rumos da investigação que desenvolvemos no CeIED. Que futuros queremos construir? Como estamos a construí-los?

A partir deste cenário, o CeIED convidou toda a comunidade académica: estudantes de licenciatura, mestrand@s, doutorand@s, pós-doutorand@s, investigadores e professores para refletir conjuntamente sobre a problemática durante o 13.º Encontro de Investigadores do CeIED.

Lucimar Dantas & Judite Primo

Investigadoras Integradas CeIED, Universidade Lusófona

Coordenadoras do 13.º Encontro de Investigadores do CeIED

Programa

13 de Julho

10h30 – Sessão de abertura, António Teodoro (Diretor Científico do CeIED)

11h00 – Conferência de abertura: *El futuro no espera. La Quinta Ola Transformadora*. Mariano Enguita (Universidad Complutense de Madrid)

12h00 – Pausa para almoço

13h30 – Exposição de estudantes de Museologia

14h00 – Sessões de apresentação – comunicações orais e posters

15h45 – Sessões de apresentação – comunicações orais e posters

17h00 – Encerramento

14 de Julho

10h00 – Sessões de apresentação – comunicações orais e posters

11h00 – Sessões de apresentação – comunicações orais e posters

13h45 – Pausa para almoço

14h30 – Apresentação de projectosCeIED concluídos

17h00 – Encerramento do 13º Encontro de Investigadores

18h00 – Sunset de Encerramento + Programa Cultural

Comissão Organizadora:

Adel Pausini

Ana Sofia Gonçalves

Carla Galego

Gabriela Coronado

Henrique Godoy

Judite Primo (coordenadora)

Lucimar Dantas (coordenadora)

Rosa Serradas Duarte

Comissão Científica

Adel Igor Pausini

Alcina Manuela de Oliveira Martins

Ana Maria De Sousa Loureiro do Vale Pereira

Ana Paula Lopes da Silva

Ana Sofia Pereira de Amaral António

André Freitas

António Neves Duarte Teodoro

Arlinda Cabral

Bento Filipe Barreiras Pinto Cavadas

Brigite Carvalho da Silva

Carla Marques Galego

Clara Craveiro

Cristina Sin

Dulce Franco

Elsa Maria Bacala Estrela

Eva Maria Santos Lacerda Corrêa

Filomena Parada

Inês Vieira

Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

João Carlos de Gouveia Faria Lopes

João Robert Paula Nogueira

José Diogo Mateus

José Gregório Viegas Brás

Judite Santos Primo

Leanete Teresinha Thomas Dotta

Louise dos Santos Lima

Lucimar Almeida Dantas

Luzia Mara Silva Lima Rodrigues

Margarida Maria Sales Henriques Belchior

Maria Constança Vasconcelos



Maria Ivone Couto Monforte das Neves
Maria João de Jesus Duarte Silva
Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva
Mário Caneva Magalhães Moutinho
Marta Maria Jecu
Miguel Oliveira Rodrigues
Orlanda Tavares
Óscar Conceição de Sousa
Rosa Maria da Silva Serradas Duarte
Sónia Cardoso Teresa Teixeira Lopo
Teresa Teixeira Lopo
Vitor Alberto Valadas Rosa

Secretariado:

Isabela Bertho

Email: isabela.bertho@ulusofona.pt

Comunicações



Eixo Temático: Abordagens sobre o Ensino Superior

Perceções de estudantes do Ensino Superior sobre as potencialidades e os desafios do trabalho colaborativo: um estudo de caso

Vilma Teles Martelo
E-mail: vilmatelesmartelo@gmail.com
Alcina Manuela Oliveira Martins
Maria de Nazaré Coimbra
Universidade Lusófona, Centro Universitário do Porto, Portugal

RESUMO

O objetivo do presente estudo consiste em analisar as perceções de estudantes do 1.º e 2.º ciclo de uma instituição de Ensino Superior privada, do distrito do Porto, quanto às potencialidades e desafios do trabalho colaborativo, nos processos de ensino e aprendizagem. Neste entendimento, a pergunta de investigação, que orienta este estudo, é de que modo os/as estudantes do Ensino Superior percecionam as potencialidades e desafios do trabalho colaborativo, nos processos de ensino e aprendizagem, no pós-COVID? O estudo de caso apresenta uma metodologia qualitativa. Para o efeito, aplicou-se um inquérito por questionário, com questões fechadas e abertas, a 26 estudantes do Ensino Superior da instituição em análise, cumprindo os princípios éticos em vigor. Os resultados permitem concluir, por um lado, que os/as estudantes percecionam, de forma muito positiva, o trabalho colaborativo, em contexto de aula e comunidade, considerando-o um método de trabalho eficaz e de qualidade. Ainda como potencialidades, referem as tecnologias e as plataformas digitais. Por outro lado, os/as estudantes destacam, como desafios do trabalho colaborativo, alguma falta de literacia digital, por parte de professores e estudantes, apesar das formações realizadas pela instituição, na modalidade *online*, desde o período COVID-19. Talvez por esse motivo, há estudantes que assinalam vantagens do ensino presencial, pela aprendizagem interpessoal e colaborativa, em detrimento do ensino remoto.

Palavras-chave: Formação, Trabalho Colaborativo; Ensino e aprendizagem; Estudantes; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Presentemente, a Educação enfrenta as exigências de uma realidade assente na globalização e impulsionada pelas tecnologias de informação e comunicação. No que se refere ao Ensino Superior, a formação e a discussão científicas, conjugadas com a formação para a cidadania, são hoje um imperativo da preparação pessoal e profissional dos/as estudantes. O processo de ensino e aprendizagem, centrado no sujeito aprendente, em qualquer ciclo de estudos, requer metodologias ativas, que abarquem mais trabalho colaborativo, reflexão, autonomia e responsabilidade social (Brito & Campos 2019; Sá, Morais & Almeida, 2020).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nos diversos contextos educativos do Ensino Superior, o trabalho colaborativo configura-se como um desafio à comunidade académica, e a todos/as os/as seus/suas intervenientes, incluindo os/as estudantes. Esse desafio tem a ver com a superação do paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010).

Quando a Organização Mundial de Saúde declarou, em março de 2020, a situação pandémica, devido ao vírus COVID-19 (WHO, 2020), assumiu-se, de um modo geral, uma visão imediata de um impacto negativo, no contexto educativo português e a nível global (Tavares, 2023; UNESCO, 2020). Essa antecipação originou um esforço notável dos docentes, desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, no sentido de ultrapassar os condicionalismos de sucessivos confinamentos. Com mais formação contínua, quanto à reflexão sobre as práticas e ao uso pedagógico das tecnologias e das ferramentas digitais, foi possível continuar as aulas, em ensino remoto e misto, durante cerca de dois anos (Vale et al., 2023). Presentemente, o Ensino Superior apresenta mudanças significativas, no que concerne à formação docente, ao trabalho colaborativo e à preparação de estudantes para a vida ativa, através do aprofundamento de competências e conhecimentos, atitudes e valores de cidadania, na senda do pacto educativo - Reimaginar nossos futuros juntos - estabelecido, recentemente, pela UNESCO (2022).

METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo analisar as perceções de estudantes do 1.º e 2.º ciclo de uma instituição de Ensino Superior privada, do distrito do Porto, quanto às potencialidades e desafios do trabalho colaborativo, nos processos de ensino e aprendizagem. Assume-se como sendo de natureza qualitativa (Coutinho, 2022; Creswell, 2014; Flick, 2009), com recurso à quantificação numérica. Trata-se de um estudo de caso (Yin, 2011). Para a sua concretização, aplicou-se um inquérito por questionário, com questões fechadas e abertas, a estudantes de uma instituição privada, de Ensino Superior, na cidade do Porto, em Portugal. Para o efeito, definiram-se os seguintes critérios de seleção: i) serem estudantes matriculados/as no ano letivo 2022/2023; (ii) serem estudantes, de qualquer área científica, do 1.º e 2.º Ciclos de estudos; (iii) serem estudantes com competências digitais, ao nível da ótica do utilizador; e (IV) serem estudantes que aceitem na íntegra o termo de consentimento informado, previamente à recolha de dados. A aplicação do inquérito por questionário ocorreu entre 24 e 28 de abril de 2023, através da plataforma online *google forms*, tendo tido como respondentes 26 estudantes. As questões fechadas foram

objeto de análise estatística, enquanto as questões abertas foram analisadas quanto ao conteúdo semântico (Flick, 2009). No presente estudo foram cumpridas as normas éticas em vigor para estudos científicos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em abril de 2023 aplicou-se o inquérito por questionário. A análise e discussão dos resultados iniciou-se com a caracterização dos/as participantes. A tabela a seguir apresenta alguns fatores que influenciam a formação para a vida ativa dos/as estudantes.

Tabela 1

Fatores que influenciam a formação para a vida ativa dos/as Estudantes

O que pode concorrer para a sua formação para a vida ativa, enquanto1 estudante do Ensino Superior?	2	3	4	5	
Trabalho colaborativo com os/as professores/as	4%	0	0	24%	72%
Trabalho colaborativo entre estudantes	0%	8%	4%	32%	56%
Feedback e reflexão dos/as professores/as	4%	0%	0%	16%	80%
Feedback e reflexão entre pares (estudantes)	0%	8%	8%	28%	56%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - NC/ND; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente

O trabalho colaborativo com os/as professores/as assume uma relevância significativa, na amostra analisada. Nomeadamente, 96% dos/as inquiridos/as destacam a contribuição dos/as professores/as, em tarefas colaborativas. Em sentido oposto, somente 4% dos/as estudantes consideram que este fator não contribuiu para a sua formação, enquanto cidadãos/ãs. Relativamente à importância do trabalho colaborativo entre estudantes pode verificar-se que 88% dos/as estudantes consideram significativa a influência entre pares.

O papel da aprendizagem entre pares, na formação para a vida ativa dos/as Estudantes do Ensino Superior, para os/as inquiridos/as é entendido como fundamental por 92% dos/as estudantes.

Além disso, o *feedback* reflexão proporcionado pelos professores/as é, igualmente, considerado essencial, para a formação para a vida ativa, de acordo com 96% dos/as inquiridos/as. Na mesma linha de raciocínio, o *feedback* entre pares assume um papel significativo, na formação, conforme foi destacado por 84%

dos/as estudantes. Estes resultados são convergentes com a revisão da literatura. A tabela seguinte apresenta as percepções dos inquiridos sobre o trabalho colaborativo.

Tabela 2

Posicionamento dos Estudantes sobre o Trabalho Colaborativo no E. Superior

Posicione-se de acordo com o seu grau de concordância, relativamente ao Trabalho Colaborativo	1	2	3	4	5
Sou capaz de desenvolver trabalho colaborativo com colegas.	0%	4%	16%	32%	48%
O trabalho colaborativo tem benefícios para toda a comunidade académica.	0%	8%	4%	20%	68%
As experiências de trabalho colaborativo com colegas foram positivas.	0%	4%	28%	28%	40%
As experiências de trabalho colaborativo com docentes foram positivas.	0%	4%	8%	48%	40%
A pandemia COVID-19 teve impacto na forma de trabalhar colaborativamente.	0%	0%	12%	24%	64%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 - NC/ND; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente

Globalmente, os estudantes consideram ter capacidade para desenvolver trabalho colaborativo com os colegas e estendem os benefícios desse trabalho à comunidade académica, com 68% a concordarem totalmente. A experiência de trabalho colaborativo com colegas é percecionada como positiva. Há ainda uma forte concordância (64%) com o impacto da pandemia, na forma de colaborar, passando do ensino presencial ao ensino remoto, usando plataformas digitais, como referenciado na revisão da literatura (Vale et al., 2023).

Com o propósito de aprofundar as percepções dos/as estudantes do Ensino Superior, solicitou-se, nas questões abertas, duas vantagens e duas desvantagens do trabalho colaborativo. Da análise de conteúdo, ressaltam, como vantagens, mais motivação e capacidade de iniciativa, delegação de tarefas e aumento da eficácia e eficiência. Foram identificadas poucas desvantagens, incluindo dificuldades logísticas e relacionamento interpessoal condicionado pelo ensino remoto.

CONCLUSÃO

O trabalho colaborativo, no âmbito do Ensino Superior, constitui um dispositivo sociopedagógico eficiente e eficaz, no que concerne à relação entre estudantes e entre docentes e estudantes. Apesar da amostra, na presente investigação, ter sido de dimensão reduzida, os resultados apontam para a importância do trabalho colaborativo no Ensino Superior. Efetivamente, permite, aos estudantes, adquirir competências sociais transversais, essenciais no período de formação e de transição, entre a universidade e a entrada no mercado de trabalho. Por isso, é fulcral atender às novas dinâmicas advindas do contexto pandémico,

considerando as potencialidades e os desafios do trabalho colaborativo, quer presencialmente, quer envolvendo tecnologias e plataformas digitais, o que exige reforço da literacia digital e da aprendizagem interpessoal.

REFERÊNCIAS

- Brito, C. A. F., & de Campos, M. Z. (2019). Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2, 371-387.
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de investigação em C. Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4ª ed. Sage.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to qualitative research* (4.th). Sage.
- Sá, S., Morais, J., & Almeida, F. (2020). The Active Methodologies as Strategies for Development Emotional Intelligence Skills in Higher Education Students. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 55–68.
- Tavares, I. (2023). *As consequências imediatas e a longo prazo da pandemia Covid-19 na educação em Portugal: Uma exploração empírica*. *Cidades. Comunidades e Territórios* (Sp23).
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*.
- Vale, A., Martins, A., & Coimbra, N. (2023). *The Experience of Remote Teaching in Higher Education: A Scenario of Challenges and Opportunities*. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23 (2), 8-17.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.

Formação e Mercado de Trabalho dos profissionais em Administração, no estado da Bahia, Brasil

Katia Costa Mendes

katiamendesbr@gmail.com

universidade Lusófona, Brasil

Carla Galego

carla.galego@ulusofona.pt

Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a relação entre as competências desenvolvidas na formação profissional em contextos acadêmicos e as competências exigidas no mercado de trabalho, dos profissionais de Administração, na Bahia, Brasil. Analisar de que modo as competências adquiridas nos contextos acadêmicos refletem na atuação profissional e empregabilidade do Administrador. No campo teórico, procuramos compreender os conceitos de competências, e como se dá a construção de identidade social e profissional do Administrador. Mapeando políticas educacionais e políticas profissionais que regem a profissão e a trajetória implantação do curso no Administração no Brasil. Com aporte de análise descritiva de dados e indicadores de desempenho do curso e do mercado de trabalho, para o ensino superior e empregabilidade. O campo empírico da investigação será no mercado de trabalho, como sujeitos, administradores diplomados, do município de Feira de Santana, Bahia, que cursaram graduação na modalidade presencial e ativos no mercado de trabalho. A baliza temporal do estudo de 2018 à 2023. Referencial teórico nas áreas de Ciências da Educação e Sociologia das Profissões. Optamos por metodologia mista, com abordagens quantitativas, com aplicação de questionários e uso de métodos quantitativos SPSS, análise de variância (ANOVA) e teste t, na abordagem qualitativa. A técnica de recolha de dados será inquirida com entrevistas e Análise de Conteúdo (Bardin,2009), como técnica interpretativa com uso da ferramenta MaxQda. As abordagens ocorrerão de modo concomitante, com triangulação de dados.

Palavras-chave: Formação do Administrador; Competências; Educação Superior; Mercado de Trabalho; Sociologia das Profissões.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido no campo das Ciências da Educação, com abordagem centrada na Sociologia das Profissões. O estudo apresenta como tema geral a formação acadêmica e o perfil profissional dos administradores no mercado de trabalho. Esta investigação tem como objetivo central a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento profissional do administrador, através do estudo da relação entre as competências desenvolvidas no contexto acadêmico e as exigidas no mercado de trabalho. Pretende-se conhecer como se deu o processo de construção da formação profissional baseada em competências, as políticas educativas para o ensino superior e quais políticas regem especificamente os cursos de administração no Brasil e suas implicações no contexto atual de empregabilidade no mercado de trabalho. O referencial teórico desta investigação se propõe compreender as situações socioeconômicas, laboral e

formativa da profissão, construção das identidades sociais e profissionais sustentadas pelos autores Dubar (2005), Bourdieu (2009), Eiró e Catani (2011) e Masseto (2012, 2020). Este estudo, explora o impacto das profissões na sociedade, discutindo a complexidade do conceito de competências e a sua aplicação, por autores como Le Boterf (2003), Fleury e Fleury (2001), Rodrigues (2002), Market (2002) e Rué (2009) que tratam o conceito de competências na perspectiva de saber agir, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo. Optamos por metodologia mista, com abordagens quantitativas e qualitativas, aplicação de questionários² e por meio de entrevistas, análise de conteúdo (Bardin, 2009), como técnica interpretativa, e abordagem concomitante de triangulação de dados quantitativos e qualitativos. Na abordagem quantitativa, será utilizada a Escala de Competências Genéricas, desenvolvida a partir das competências ligadas a empregabilidade, e o surgimento dos currículos académicos da América Latina, conforme Projeto Tunning América Latina³: O 'lócus' deste estudo será o mercado de trabalho, empresas, indústrias, comércios, dentre outros, onde profissionais administradores estejam ativos em suas atividades de trabalho. Consideramos a totalidade da amostra, administradores, diplomados em instituições de ensino superior, do município baiano de Feira de Santana – Bahia, no período de 2018 a 2023. O recorte de aplicação do instrumento de recolha de dados, entrevistas, serão definidos após análise da base de dados de universidades públicas e privadas e na base de dados do Conselho Regional de Administração (CRA). A Análise de Conteúdo será a técnica para análise e interpretação dos dados e inferência (Bardin, 2009, p. 121). O trabalho encontra-se em fase intermediária com construção do referencial teórico e estado da arte, mapeamento das políticas educativas e profissionais do Administrador e dados oficiais do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego.

REFÊRENCIAS

- Amado, J. (Org.). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychological Association. (2020). *Manual de publicação da American Psychological Association* (7th ed.).
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Editora 70.
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático* (Vol. 8). Vozes.
- Bourdieu, P., Nogueira, M. A., & Catani, A. (Orgs.). (2011). *Escritos de educação* (12ª ed.). Vozes.

- Cáceres, C. E., Becerra Urquidí, M., Cisternas Arapio, B., Guinovart Firpo, B., Marback Neto, G., Mendoza Roca, C., Vaquerano Amaya, A. (2014). *Ensino superior na América Latina: Reflexões e perspectivas sobre Administração*. Universidade Deusto.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais* (A. S. M. Silva, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 2000)
- Eiró, M. I., & Catani, A. M. (2011). Projetos tuning e tuning América Latina: Afinando os currículos às competências. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 10(18), 105–125. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2011.82453>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista Administração Contemporânea*, 5(spe.), 183–196. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>
- Markert, WE. (2002). Trabalho e comunicação: Reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Educação & Sociedade*, 23(79), 189–211. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300010>
- Masetto, M. (2020). Inovação no Ensino Superior e Formação por Competências. *Revista E-curriculum*, 18(3), 1275-1297. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1275-1297>
- Rodrigues, M. L. (2002). *Sociologia das profissões* (2ª ed.). Celta Editora.
- Rué, J., & Almeida, M. I. (2009). *Educação e competências: Pontos e contrapontos*. Summus.

Governança da educação digital: estudo comparado entre as diretrizes gerais da Comissão Europeia e do Brasil

Adriana Almeida Sales de Melo
adrianasalesdemelo@gmail.com
Universidade de Brasília, Brasil

RESUMO

A comunicação de investigação em andamento a seguir tem como objetivo analisar iniciativas atuais relativas à governança da educação digital da Comissão Europeia em comparação com as iniciativas do Brasil, como direcionamento de estratégias para a construção de políticas públicas na área. A amplitude polissêmica e de usos que a educação digital pode representar na produção de conhecimento para a indústria e o trabalho torna necessária uma definição mais acurada sobre os seus objetivos e as áreas de intercessão com as políticas públicas, especificamente a área da educação digital escolar e universitária. O desenvolvimento tecnológico envolvendo intensas transformações na criação e uso das tecnologias, provoca reflexões sobre a relação entre o mundo do trabalho, a inclusão social e as necessidades de novas competências digitais a serem criadas e compartilhadas mundialmente; tornando-se centrais na discussão de políticas educacionais. Analisando os Planos de Ação para a Educação Digital da Comissão Europeia de 2018 e 2021-2027, constatamos que houve um avanço dos temas relativos à digitalização e aprendizados do uso de múltiplas ferramentas tecnológicas para a criação de competências digitais que possam ser coletivamente reconhecidas e certificadas. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular e o recente Plano Nacional de Educação Digital avançam na construção de metas e estratégias diversas, inclusive quanto à educação digital escolar, elaborando caminhos para o investimento de recursos públicos para a construção de políticas educacionais específicas. Podemos afirmar que a governança da educação digital escolar está fortemente ligada à concepção de desenvolvimento e futuro dos países e às mudanças nos conteúdos e formas de escolarização de suas populações, inclusive uma preocupação latente com relação à formação inicial e continuada de professores em todas as áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Educação digital; Governança do conhecimento; Educação escolar; Comissão Europeia; Brasil.

INTRODUÇÃO

A questão da inclusão digital permeia as necessidades civilizacionais atuais da humanidade. O uso de conceitos como transição digital e cultura digital já fazem parte do cotidiano de pessoas, cidades e países em todo o mundo e, estando presente intensamente em nossas vidas desde o século passado, a discussão sobre a sua criação, sua utilização e como as diversas gerações vão lidar com tais vivências é incorporada de formas diversas às políticas educacionais pelo mundo afora.

Os desafios que a educação digital enfrenta nos dias de hoje estão todos relacionados ao projeto de sociedade e de educação que queremos construir para o nosso futuro, em uma divisão internacional do trabalho que apresenta constantes e aceleradas mudanças. Esta concepção de desenvolvimento e de futuro está hoje profundamente ligada à ampliação da escolarização, em todos os seus níveis e

modalidades, à inclusão social e ao desenvolvimento sustentável, assim como à nossa capacidade de criação científica, tecnológica e de inovação.

O mergulho forçado na educação a distância e a convivência com as questões que tanto envolveram as plataformas digitais quanto exigiram uma nova linguagem para a dinâmica entre o ensino e aprendizagem educacional que todo o mundo teve que enfrentar durante a pandemia do COVID-19; assim como o isolamento social e o fechamento das escolas e universidades; obrigaram toda a comunidade escolar e a própria sociedade a conviverem com contradições que durante muito tempo continuarão sendo intensamente investigadas pela pesquisa educacional (Castioni et al., 2021) Todas estas questões fizeram com que se modificassem as necessidades tanto de apropriação do mundo digital, quanto se repensassem os seus vínculos com o ambiente escolar, assim como com espaços educativos não-escolares.

O avanço das novas tecnologias ligadas à informática, à robótica, à inteligência artificial, à biotecnologia e tantas outras áreas; a convivência entre espaços físicos e digitais por meio da utilização de plataformas de *e-learning* ou mesmo a comunicação por meio de redes sociais; a quantidade de informação que os objetos cotidianos contêm, todos estes elementos se tornam cada vez mais visíveis e presentes em nossas vidas.

Presente em nossas vidas e nas políticas públicas, a cultura digital, a convivência com o pensamento computacional e a aprendizagem de novas linguagens vêm se modificando, conforme se amplia a sua presença no nosso dia a dia e acompanham a construção de novas ferramentas, redes de comunicação e novas tecnologias agregadas também à indústria. Se, nos anos 70 do século XX, começávamos a conviver com os computadores, hoje convivemos com a internet, pelo meio da qual *acessamos big data*, dados sobre nossa saúde, acesso a campanhas de vacinação e alertas sobre questões climáticas, assim como atualização em massa de atividades ligadas às questões que envolvem as nossas democracias, e tantas outras utilizações ligadas à produção industrial. Nos apropriamos de novas linguagens, não só em línguas diferentes, mas até na linguagem com que nos comunicamos com os próprios computadores; a ponto de estarmos discutindo os usos de ferramentas tecnológicas baseadas em inteligência artificial em todas as dimensões de nossas vidas e as consequências éticas destas novas relações com a nossa própria humanidade.

Da mesma forma, as novas gerações estão convivendo com todas estas mudanças, que estão transformando o modo como convivemos com as várias dimensões da vida, da ciência e do trabalho, sem ter tido necessariamente uma formação escolar específica ou mesmo ter competências para fazer reflexões sobre os seus significados em suas vidas.

METODOLOGIA

A seguir, procuraremos mostrar brevemente como os temas relativos à educação digital se modificaram no último meio século e chegaram no século XXI exigindo que tenhamos uma postura mais propositiva frente ao seu avanço acelerado e transformador quanto ao conhecimento, à educação escolar e ao nosso próprio futuro. A comunicação de investigação em andamento a seguir tem como objetivo analisar iniciativas atuais relativas à governança da educação digital da Comissão Europeia em comparação com as iniciativas do Brasil, como direcionamento de estratégias para a construção de políticas públicas na área.

DISCUSSÃO

A pesquisa analisou os seguintes documentos atuais do Brasil e da Comissão Europeia sobre a necessidade de avançarmos na discussão e implantação na agenda das políticas educacionais dos temas relativos à digitalização e aprendizados do uso de múltiplas ferramentas tecnológicas para a criação de competências digitais que possam ser coletivamente reconhecidas; procurando assumir uma análise comparativa multinível; com o objetivo de verificar se há similaridades nos desafios e soluções apresentados para a área, especificamente com relação às suas vivências na educação pública. Foram analisados os Planos de Ação para a Educação Digital da Comissão Europeia de 2018 e sobre o período 2021-2027, onde constatamos preliminarmente que houve um avanço dos temas em tela, especialmente na discussão sobre as competências necessárias para a inclusão digital de gerações diversas, bem como sobre as necessidades do mercado de trabalho em constantes mudanças. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNCC-Computação, assim como o recente Plano Nacional de Educação Digital avançam na construção de metas e estratégias diversas, inclusive quanto à educação digital escolar, elaborando caminhos para o investimento de recursos públicos para a construção de políticas educacionais específicas.

Além dos objetivos similares sobre a inclusão digital de forma ampla, percebemos o aprofundamento de implantação de uma cultura digital e a necessidade de elaboração de princípios e competências para a implantação de uma educação digital nas escolas e nos espaços não-escolares, a melhoria da oferta e universalização do acesso a equipamentos, material didático e, principalmente, o reforço na criação de competências e aptidões digitais, especialmente nos vários âmbitos da formação de professores para a educação escolar.

A amplitude polissêmica e de usos que a educação digital pode representar na produção de conhecimento para a indústria e o trabalho torna necessária uma definição mais acurada sobre os seus objetivos e as áreas de intercessão com as políticas públicas, especificamente a área da educação digital escolar e universitária. O desenvolvimento tecnológico envolvendo intensas transformações na criação e uso das tecnologias, provoca reflexões sobre a relação entre o mundo do trabalho, a inclusão social e as necessidades de novas competências digitais a serem criadas e compartilhadas mundialmente; colocando a necessidade de se desenhar um ecossistema de educação digital como central na discussão de políticas educacionais.

CONCLUSÕES

A governança da educação digital escolar está fortemente ligada à concepção de desenvolvimento e futuro dos países e às mudanças nos conteúdos e formas de escolarização de suas populações, inclusive incorporando uma preocupação latente com relação à formação inicial e continuada de professores em todas as áreas do conhecimento.

Torna-se cada vez mais necessário pensar a governança da educação digital como política pública intersetorial, envolvendo todas as dimensões da educação básica tanto quanto da educação superior, no sentido da inclusão social, da criação de uma nova cultura digital e traçando novos objetivos que auxiliem tanto a formação de uma agenda democrática de discussão, quanto o planejamento e execução das políticas nacionais de educação digital com a participação das próprias escolas e universidades.

REFERÊNCIAS

- Brasil (2016). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil (2022). *Base Nacional Comum Curricular – Computação*, complemento à BNCC. <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>
- Brasil (2023). Lei no. 14.533/2023, que trata da Política Nacional de Educação Digital. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm
- Castioni, Remi; Melo, Adriana A. A. S. (2020). Universidades do Brasil, da Espanha e da Itália na Pandemia da Covid-19 numa perspectiva comparada. *Rev. Bras. Educ. Comp.*, Campinas, SP, v.2, p.1-16. DOI: <https://doi.org/10.20396/rbec.v2i.13780>
- Castioni, Remi; Melo, Adriana A. A. S.; Nascimento, Paulo M.; & Ramos, Daniela L. (2021). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Epub 22 de fevereiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>
- Comissão Europeia (2020). Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. *Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Melo, Adriana A. A. S. (2021). Desenvolvendo competências e habilidades para o trabalhador do futuro: caminhos do Banco Mundial e da OCDE. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n.51. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/780>

A dimensão pedagógica da gestão escolar na efetivação das práticas autônomas de organização pedagógico-curricular da escola

Maria Eliana Alves Lima

melianaalves@gmail.com

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, Portugal

RESUMO

A organização e a gestão escolar abrangem um amplo conjunto de ações que atribuem à instituição escolar o caráter complexo como organização educativa, tornando-a aparelho administrativo indispensável à realização de uma política educativa. O artigo analisa os processos imbricados à organização da escola, quanto à gestão escolar para efetivar uma proposta pedagógico-curricular autônoma na educação básica. O percurso metodológico é o da pesquisa qualitativa, fundamentada em referências básicas, como Almeida (2002), Freire (1991, 1997, 2000), Lima (2014), visando à correlação entre práticas democráticas de gestão escolar e a organização pedagógico-curricular. Como método empírico, procedeu-se a aplicação de questionário, visando avaliar o papel da gestão escolar democrática na efetivação de uma proposta pedagógico-curricular autônoma na educação. Reflete-se sobre as contradições que imperam na organização escolar para concretização da autonomia pedagógica e aborda-se as práticas de gestão democrática para uma autonomia pedagógico-curricular. O modelo político de gestão escolar, fundamentado na dimensão da autonomia pedagógica, amplia a atuação interna, possibilitando a implementação de uma nova forma do fazer pedagógico pela via da descentralização e da construção de um padrão de gestão que contemple a participação e por meio dela a consolidação da democracia.

Palavras-chave: Organização escolar; Autonomia pedagógica; Gestão escolar

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é a função que articula as ações desenvolvidas no ambiente educacional, cuja responsabilidade alcança as dimensões necessárias para criar condições adequadas de trabalho onde haja respeito e confiança, definindo e distribuindo tarefas, revendo e avaliando resultados, assegurando condições para o alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente e oriundos do Projeto curricular-pedagógico da escola, assim como a coordenação de atividades pedagógicas voltadas essencialmente para a elevação dos índices educacionais que envolvem a preparação em âmbito integral dos alunos e que têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN], 1996).

Essas ações estão atreladas ao conceito de organização e, como ressalta Alter (2012 p.31), a organização “é uma estrutura hierarquizada, que dispõe de regras de trabalho precisas e que permite padronizar,

coordenar e planejar atividades”. O autor complementa que a organização busca essencialmente o emprego racional de meios para alcançar resultados.

Lima (2014) assegura que o propósito do termo organização ganha também uma dualidade conceitual, cuja compreensão demanda o estudo dos modelos organizacionais analítico / interpretativos e dos modelos organizacionais normativos / pragmáticos.

O autor ainda considera essa distinção analítica pertinente visto que a escola como organização ou unidade social constitui-se historicamente enquanto estrutura social humana e não como produto da natureza. Assim, as organizações não são “puros objetos”, mas antes, são criações humanas e das teorias das organizações. Completando o pensamento, Lima pondera que a compreensão das organizações é resultante de construções teóricas socialmente elaboradas.

Sobre a questão, Paulo Freire (1991, 1997, 2000) dá destaque à dimensão organizacional das escolas, apresentando-a ora como instrumento essencial para a perpetuação e reprodução de um poder, ora como instrumento de combate às contradições históricas, sempre numa perspectiva de educação libertadora e emancipatória. A reforma educacional ocorrida sobretudo nos anos 1990 trouxe modernização, racionalização e uma perspectiva de otimização do trabalho educativo, adotando estratégias de desburocratização da rotina escolar. Ressaltem-se os condicionantes sociais, históricos, econômicos e políticos dessa implantação de novos modelos e muitas questões podem surgir sobre o tema, expressamente aquelas que indagam as orientações e normativas de cada modelo, produzidos em outras instâncias que não a escola em si; outra indagação reside sobre como as relações nos contextos escolares refletem as estruturas organizacionais e que impactos causam aos modelos de organização e gestão escolar, tanto para sua reprodução quanto para a sua transformação.

A gestão escolar é um processo pedagógico por excelência, sustentado pelo conhecimento da legislação educacional, pelo diagnóstico da realidade escolar para definição dos objetos e finalidades que comporão o planejamento escolar e, indiscutivelmente, pela implantação e consolidação da participação da comunidade escolar nas decisões, buscando soluções e alternativas que viabilizam a melhoria do funcionamento da escola.

A escola, enquanto organização, trabalha como um sistema, ou seja, um conjunto organizado de partes interdependentes que se relacionam em busca de objetivos comuns. Essas partes estão materializadas nas pessoas, nos recursos, nos meios, e nos fins da educação que precisam ser tratados de forma integrada, com instrumentos de gerenciamento e planejamento.

Neste sentido, a escola necessária para fazer frente a essa realidade é a que prevê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética (Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN], 1998). Tais procedimentos da gestão escolar devem envolver e envolver-se com o projeto pedagógico da escola, documento base que assegura à comunidade escolar a autonomia pedagógica para o desenvolvimento das ações do cotidiano escolar. Assim, com define Almeida (2002 p. 79),

O projeto político-pedagógico de uma escola adquire significado quando a instituição assume a responsabilidade de concebê-lo, desenvolver e avaliar no coletivo com a participação de todos que atuam na escola (diretor, coordenador, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade), levando em conta

a diversidade, o pensamento divergente, as controvérsias, a negociação, a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica e as inter-relações com as diretrizes do sistema educacional e respectivos processos de administração e controle.

A inferência alcançada de acordo com o autor é que nenhum outro projeto pode ser desenvolvido com vistas em resultados amplamente associados ao sucesso escolar, que não estejam interligados ao projeto base da instituição de ensino proponente. No âmbito dos processos de organização e gestão escolar, a Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu artigo 206, inciso VII e a LDBEN 9.394/96 em seu artigo 15, asseguram à gestão escolar a autonomia pedagógica, incluindo a elaboração e definição das diretrizes curriculares necessárias para formação dos estudantes na educação básica considerando as subjetividades e especificidades de cada região em que se encontra a unidade de ensino, a fim de que os direitos coletivos e individuais sejam assegurados.

Sendo assim, a autonomia pedagógica refere-se à liberdade da escola, no conjunto das suas relações, deliberar sobre o ensino e a pesquisa. É também fundamental para a gestão das atividades pedagógico-curriculares. Neste sentido, cabe à gestão articular o processo de intervenção pedagógica para uso dos meios disponíveis envolvendo os segmentos que compõem a escola, concomitantemente à execução das ações propostas.

METODOLOGIA

O estudo fundamentou-se em estudo bibliográfico e pesquisa documental da legislação brasileira para a educação básica. A investigação é do tipo qualitativa – descritiva e interpretativa, cujas estratégias materializa-se na pesquisa de campo, tendo como técnica de recolha de dados a aplicação de questionário, visando avaliar o papel da gestão escolar democrática na efetivação de uma proposta pedagógico-curricular autônoma na educação. A recolha de dados se deu por aplicação inquérito na ferramenta Google Forms. O público alvo da pesquisa foram 285 gestores escolares da rede estadual de ensino do Estado do Maranhão, cujo modelo de gestão adotado é democrático e participativo com autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

CONCLUSÃO

Pode-se demonstrar que além de inerentemente política, a educação escolar, como processo de (re)construção histórico-cultural é também uma prática essencialmente democrática, se se considerar que seus processos internos são realizados por práticas pedagógicas, as quais só podem se dar por concordância dos educandos, uma vez que sua formação como sujeito prescinde o respeito à sua vontade e subjetividade, tal processo dá-se pela mediação do educador que é, como já dito, uma relação democrática de mútuos consentimentos.

A gestão escolar, que está legitimada pela dimensão da autonomia pedagógica, estabelece critérios internos de participação, possibilitando a implementação de uma nova forma do fazer pedagógico, cujo modelo incorpora processos de descentralização de decisões e da construção coletiva dos procedimentos pedagógicos e suas metodologias próprias da rotina escolar. Assim, a gestão democrática no seu sentido

amplo poderia possibilitar a construção da autonomia da escola, condição esta essencial para concretização do processo de formação para a cidadania.

Essas considerações implicam no fortalecimento da autonomia, já que é por meio da ação pedagógica que se executa a participação dos vários componentes do processo educativo na sua definição e execução. Torna-se, pois, a participação um condicionante essencial para a materialização da autonomia, mas não da forma passiva, gerida por critérios burocratizantes da prática, e sim como exercício efetivo da cidadania crítica. A execução do projeto pedagógico curricular, assim como a participação da comunidade escolar, são efetivamente objetivos empíricos de efetivação de uma proposta educativa autônoma, sem a qual pode ocorrer a limitação da operacionalização da função social da escola.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. (2002). Incorporação da tecnologia na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In: M.C. Moraes (Org.) *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. NIED-UNICAMP. Campinas (SP): NIED-UNICAMP.
- Alter, N. (2012). *Linnoation: um processo colectivo ambiguo*, Paris, La Découvert, (2012). In T.M. Gather & M. O. *A organização do trabalho escolar*. Penso.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* [CF]. Senado Federal.
- Secretaria de Educação Básica (1996). *Diretrizes Curriculares Nacionais* [DCN]. MEC.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez.
- Freire, P. (1997). *A pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora Unesp.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBED] nº 9394/96. (1996). Institui as bases da educação nacional no Brasil. Senado Federal.
- Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de um pós-democracia gestonária? *Educação e Sociedade*, 35, 129, 067-1083.

Eixo Temático: Formação e Práticas Docentes

A educação de jovens e adultos – EJA no Brasil: percursos de esperanças/desesperanças

Maria Selma de Sales

mariaselma_sales@hotmail.com

Óscar Conceição de Sousa

ossusa@sapo.pt

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, Portugal

RESUMO

O presente texto refere-se a uma pesquisa de doutoramento em desenvolvimento, que pretende investigar se a EJA - Educação para Jovens e Adultos, numa escola do município de Caruaru/PE – Brasil, assegura o direito à educação, ou cria novas exclusões. Para respondermos à nossa pergunta de partida definimos os seguintes objetivos específicos: Conhecer as características dos(as) educandos(as) da EJA que frequentam as escolas do Município de Caruaru/PE, e recolher indicações de que o currículo escolar tem valorizado tais características; averiguar o que contribuiu para o regresso dos educandos e educandas à EJA e como a escola tem atuado para a permanência desses estudantes. Na nossa revisão teórica procuraremos verificar o que dizem as Instituições Internacionais e a nossa Constituição sobre o Direito à Educação recorrendo a documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e Cultura (UNESCO), a Constituição Federal Brasileira de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), Cortada (2013), Capucho (2012), Gadotti (2014), Barcelos (2017), Silva (2015), Pinto (2010), entre outros. Estudaremos a situação de analfabetismo presente no Brasil, olhando com mais cuidado para o Nordeste e para o município de Caruaru/PE – Brasil, local da nossa pesquisa. Aprofundaremos as razões da EJA no Brasil, as suas funções básicas e as características gerais de alunos que recorrem à mesma. A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Para a recolha dos dados será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas a 120 alunos da modalidade (Fases I, II, III e IV). Os dados serão analisados através da análise de conteúdos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Analfabetismo; Direito à Educação.

INTRODUÇÃO

A educação é a chave para o desenvolvimento social e econômico de um país. Por isso a importância e necessidade de políticas públicas para assegurar o direito à educação para toda a população.

Relativamente a educação de jovens e adultos, esta é de suma importância, sobretudo em um país, como o Brasil, onde, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuas: Educação 2019, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, “o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos” (IBGE, 2020: 6).

Diante desse cenário fica evidente que a EJA é uma modalidade de ensino imprescindível para superar esta realidade, e assegurar a uma parcela significativa da população o direito à educação com o objetivo de combater as injustiças e as desigualdades educacionais que têm acometido o público de 15 anos ou mais, bem como integrar a população jovem-adulta-trabalhadora à sociedade do conhecimento.

De acordo com Cortada (2013: 7), “[...] a Educação de Jovens e Adultos, EJA é uma modalidade de Educação Básica cujo objetivo é o de favorecer oportunidades de estudo a essa parcela da sociedade que não teve acesso aos estudos na idade certa”. Por isso, a importância de profissionais comprometidos, que acreditem na capacidade de aprendizagem de todos e todas, que utilizem em suas práticas docentes o incentivo como requisito ao resgate da autoestima dos educandos(as) da modalidade para que aconteçam as transformações esperadas. Segundo Capucho,

a Identidade da EJA, em uma perspectiva democrática, firma a importância de uma prática pedagógica emancipatória e propulsora de transformações. Seus sujeitos são essencialmente cidadãos(ãs) que não tiveram o direito à educação, e tantos outros assegurados em outras fases da vida. (Capucho, 2012: 75)

São cidadãos(ãs) pertencentes, na sua maioria, às camadas populares, e por isto, excluídos(as) do sistema educacional no período da escolarização regular, estes sujeitos veem na modalidade um ambiente apropriado para a conclusão da educação básica para serem inseridos(as) no meio social e assim conseguir melhores oportunidades de emprego, considerando suas diferentes faixas etárias, culturas, objetivos e expectativas de vida. Para Gadotti, (2014: 21). “A heterogeneidade é uma marca da EJA. Ela atende os excluídos dos excluídos [...]”. E essa heterogeneidade nas turmas de EJA deve ser vista como algo positivo se considerada a riqueza cultural que cada estudante possui e, ao mesmo tempo, deve ser encarada com muito cuidado e atenção para que todos(as), nas suas diversidades, possam ser envolvidos(as) no processo de aprendizagem. Segundo Barcelos,

[...] A EJA se constitui num território privilegiado para a convivência de valores, na medida em que reúne pessoas de faixas etárias distintas, com diferentes origens étnicas, religiosas, econômicas, enfim culturais. Ao invés de ver nesta característica apenas uma dificuldade a mais, há que estar atento, justamente, para o fato de que esta diversidade pode significar a possibilidade de ampliação, não só das possibilidades de construção de conhecimento escolar, como para a criação de espaços de vida social e ecologicamente mais justos. (Barcelos, 2014: 98)

O fazer pedagógico será determinante nesse campo de atuação. Sendo assim, faz-se necessário que educadores e educadoras da EJA estejam preparados(as) para atuarem com esse público diverso e limitado devido à sua condição de analfabeto(a) e/ou com baixo nível de escolaridade.

Silva (2015, p. 30), afirma que “[...] é preciso trabalhar com respeito às diferenças presentes no espaço escolar (faixa etária, sexo, etnia, classe social, religião etc.), para que estas não sejam encaradas como deficiências ou desigualdades [...]”. Reconhecer o(a) estudante jovem, adulto(a) e idoso(a) como seres com potencialidades independentemente de qualquer condição ou pluralidade, é dar a oportunidade que lhe foi negada na infância por diversos fatores, é dar ao(à) educando(a) que já passou pela escola e não alcançou sucesso escolar, a oportunidade que a escola com seus paradigmas foi e continua excludente com os(as) estudantes que não se adaptam ao seu sistema educativo, ou seja, aqueles(as) estudantes indisciplinados(as) que, por isso, colecionam anos de reprovações e excederam a idade para o ensino regular e são remanejados(as) para a EJA.

Nesse contexto, acolher estes(as) estudantes na modalidade é uma forma do Estado reafirmar um direito constitucionalmente assegurado, bem como pensar no desempenho escolar das novas gerações. O(a) adulto(a) instruído(a), por sua vez, consciente de seu papel, torna-se parte fundamental no desenvolvimento da sociedade, enquanto pais e mães, são importantes aliados(as) e incentivadores(as) na aprendizagem de seus filhos e filhas. Pais ou responsáveis analfabetos tendem a ausentar-se da responsabilidade do processo educacional dos(as) filhos(as) deixando tal incumbência apenas à escola e, como consequência, o insucesso e a baixa escolaridade causando sérios prejuízos à vida destes(as). De acordo com Gadotti, “analfabetismo produz analfabetismo. Muitos descendentes de analfabetos de ontem tornaram-se os analfabetos de hoje” (Gadotti, 2014: 15). Por isso a importância da educação de jovens e adultos, porque o(a) educando(a) alfabetizado(a) além de compreender o meio a sua volta será uma influência muito significativa na escolarização dos filhos e filhas.

Para Pinto, “[...] a educação dos adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do progresso educacional nas gerações infantis e juvenis” (Pinto, 2010: 85). O(a) adulto(a), escolarizado(a), sem dúvidas, irá contribuir, para a formação das novas gerações e como resultado, uma sociedade menos desigual e um mundo melhor, dado que o domínio do saber, do conhecimento formal, facilitará a vida do

indivíduo em todos os aspetos desde a pensar criticamente a facilidade de crescer profissionalmente, visto que a escolaridade é fator primordial para a (re)inserção do indivíduo no mundo do trabalho.

METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, por ser considerada a mais apropriada para o desenvolvimento de pesquisas ligadas diretamente ao ambiente natural e a vivências pessoais, como afirmam Bogdan e Biklen, “na investigação qualitativa a fonte directa de dados éo ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994: 47).

Participantes

Participarão desta pesquisa 128 sujeitos, são eles: Cento e vinte estudantes distribuídos nas Fases I, II, III e IV; cinco docentes, das Fases I, II, III e IV. Sendo dois docentes das Fases I e II; três docentes das Fases III e IV, um do Componente Curricular de Língua Portuguesa, um do Componente Curricular de Matemática e outro do Componente Curricular de Ciências; Coordenadora Regional da EJA; Gestora da Escola Campo de Pesquisa e a Coordenadora pedagógica da modalidade.

Instrumentos

Documentos, questionários e entrevistas semiestruturadas.

Procedimentos

Serão aplicados um questionário aos(às) estudantes com perguntas abertas e fechadas; entrevistas com professores e profissionais; analisaremos os documentos que ao longo da pesquisa acharmos relevantes

Análise

Recorreremos à análise interpretativa e de conteúdo, dos dados obtidos por meio das observações, dos inquéritos por entrevistas e questionários (Bardan, 2016; Richardson, 1999).

CONCLUSÃO

Nosso objetivo é que a construção desta pesquisa possa fazer chegar ao conhecimento da população brasileira informações referentes a Educação de Jovens e Adultos no campo das esperanças/desesperanças dos(as) estudantes nela inseridos(as), bem como trazer benefícios à

comunidade acadêmica, pesquisadores e estudiosos que investigam sobre este tema e, sirva de interesse para outros estudos sobre a EJA, uma modalidade de ensino de suma importância para a construção de um país igualitário e inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcelos, V. (2014). *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 6ª ed. –Vozes.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Capucho, V. (2012). *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania* (Coleção educação em direitos humanos; v. 3). Cortez.
- Cortada, S. (2013). A EJA, um território de compassos e descompassos. Capítulo 1. In Cortada, S. (Org.). *EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos*. Paco editorial
- Gadotti, M. (2014). *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. – 1ª ed. Moderna: Fundação Santillana.
- IBGE. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação: 2019*. Rio de Janeiro. Acedido em 27 de setembro de 2023, em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf
- Pinto, A. V. (2010). *Sete lições sobre educação de adultos*. – 16ª ed. Cortez.
- Silva, J. L. da (2015). Educação de Jovens e Adultos: contribuições para a alfabetização. In Silva, J. L. da; Pereira, P. C. (Orgs.). (2015). *Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir da prática*. Wak Editora.

Oficina de capacitação: contributos para a melhoria das vivências dos estudantes de enfermagem em ensino clínico

Olga Ribeiro
olgaribeiro_27@hotmail.com
Universidade Lusófona, Portugal
António Luís Carvalho
Cristina Barroso
Universidade Superior de Enfermagem do Porto, Portugal

RESUMO

O grande desafio da atualidade é a capacitação de estudantes para o ambiente profissional, focalizando a prestação de cuidados de forma holística. Nesta perspetiva, a supervisão clínica apresenta-se como uma estratégia promotora do desenvolvimento de competências profissionais nos estudantes. Por sua vez, estes apresentam elevados níveis de stress quando expostos aos ambientes da prática clínica, nomeadamente, durante os ensinamentos clínicos nas instituições de saúde. Diversos autores referem que a supervisão clínica pode ter influência na gestão do *stress* dos estudantes em ensino clínico. O objetivo geral deste estudo é compreender em que medida a utilização de uma oficina de capacitação para estudantes de Enfermagem em ensino clínico, numa instituição de Ensino Superior do Norte de Portugal, contribui para a gestão do *stress* e da resiliência. O desenho do estudo é composto por várias etapas (sub-estudos). Na primeira etapa será efetuada a revisão da literatura, com recurso a *scoping review*. Seguidamente, será realizado um estudo quase-experimental do tipo pré e pós-teste, de natureza descritiva e comparativa. A intervenção constará de uma oficina de capacitação. Os itens a avaliar no pré e pós-teste serão o *stress* e a resiliência. Por fim, será reunido o grupo de estudantes e os respetivos supervisores clínicos em sessões *focus group* para perceber quais os métodos didático-pedagógicos da supervisão clínica que melhoram a experiência dos estudantes em ensino clínico. A análise dos dados será efetuada de acordo com o estudo. Este estudo ainda está em fase de construção e por se encontrar numa fase inicial, ainda não temos conclusões.

Palavras-chave: Supervisão clínica; Estudantes de Enfermagem; Stress; Resiliência; Ensino Clínico.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o ensino clínico é considerado um ambiente de aprendizagem de alto nível de complexidade, pela diversidade de novas vivências, essencialmente, centradas nas experiências sociais. Deste modo, os estudantes necessitam de assumir diversas responsabilidades e construir um papel perante a sociedade (Almeida, 2016). O grande desafio da atualidade é a capacitação de estudantes para o ambiente profissional, focalizando a prestação de cuidados de forma holística. Nesta perspetiva, a supervisão clínica apresenta-se como uma estratégia promotora do desenvolvimento profissional contínuo, uma vez que influencia diretamente a competência emocional dos estudantes (Augusto et al., 2021; Barroso et al., 2020).

Segundo alguns autores, os níveis superiores de competência emocional, por parte dos estudantes e profissionais de Enfermagem, geram comportamentos mais assertivos e focalizados no respeito pela dignidade humana e pelas escolhas individuais dos utentes. De igual forma, há estudos que comprovam que as variáveis ambientais, quando não se encontram controladas, influenciam negativamente a satisfação profissional e a qualidade do atendimento prestado, nomeadamente o stress (Barroso et al., 2020; Veiga-Branco, 2019). O stress é considerado uma resposta natural do organismo, originado por uma situação difícil, podendo desencadear reações físicas e/ou mentais, alterando o bem-estar do indivíduo (Organização Mundial de Saúde, 2023). Compreende-se que o stress apresenta relação direta com o processo de adaptação do indivíduo às alterações internas e externas, ocasionando a redução da sua capacidade física e mental, e diminuído a sua resiliência (Brito, et al., 2019; Martins et al., 2017).

Os estudantes de enfermagem apresentam elevados níveis de stress quando expostos a ambientes de prática clínica, nomeadamente, durante o ensino clínico nas instituições de saúde. Diversos autores referem que a supervisão clínica tem influência no stress dos estudantes em ensino clínico, de forma preventiva ou indutora (Almeida, 2016; Chaves, et al., 2016; Moridi, Khaledi & Valiee, 2014).

METODOLOGIA

A investigação que se pretende levar a cabo assume uma abordagem mista, incorporando elementos da abordagem quantitativa e da abordagem qualitativa. Segundo Creswell e Clarck (2018), o uso dos métodos mistos reforça a investigação, na medida em que existe um complemento entre os dois métodos associados. Ambos possuem pontos fracos e fortes, que se neutralizam, facilitando o cumprimento dos objetivos do estudo. Deste modo, a abordagem mista enriquece a pesquisa, através de análise comparativa entre os dados recolhidos, com aplicação de diferentes instrumentos em simultâneo.

Participantes

O projeto ainda se encontra numa fase embrionária. Porém, o nosso grupo de participantes será constituído por estudantes de 3º e 4º anos de Licenciatura em Enfermagem (número de participantes a definir) e respetivos supervisores clínicos.

Instrumentos

A recolha de dados será efetuada com recurso a *scoping review*, estudo quase experimental do tipo pré e pós-teste e *focus group*.

Procedimentos

Nesta fase ainda não iniciamos o trabalho de campo, no entanto o desenho de estudo é composto por várias etapas (sub-estudos). Na primeira etapa será efetuada a revisão da literatura, com recurso a *scoping review*. Seguidamente, será realizado um estudo quase-experimental do tipo pré e pós-teste, de natureza descritiva e comparativa. A intervenção constará de uma oficina de capacitação. Os itens a avaliar no pré e pós-teste serão o stress e a resiliência. Por fim, será reunido o grupo de estudante e os respetivos supervisores clínicos em sessões *focus group* para perceber quais os métodos didático-pedagógicos da supervisão clínica que melhoram a experiência dos estudantes em ensino clínico.

Análise

Pretendemos recorrer à análise estatística dos inquéritos por questionário e a análise de conteúdo segundo Bardin (2016), tendo por referência categorias pré-definidas e outras emergentes.

RESULTADOS

Esta investigação encontra-se em fase de construção pelo que ainda não temos resultados para apresentar.

DISCUSSÃO

Enfatizar os aspetos importantes do estudo e as conclusões derivadas da investigação, discutidos em cruzamento com o quadro teórico.

CONCLUSÃO

Esperamos que os resultados e conclusões contribuam para uma melhor compreensão da relação entre os temas principais da investigação.

REFERÊNCIAS

- Almeida, R. (2016). *Estratégias de coping na gestão de stress em ensino clínico* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Enfermagem do Porto, Porto, Portugal.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14896>
- Augusto, M., Oliveira, K., Carvalho, A., Pinto, C., Teixeira, A., & Teixeira, L. (2021). Impact of a model of clinical supervision over the emotional intelligence capacities of nurses. *Rev Rene*, 22(1), 1-8.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/36105>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, C., Carvalho, L., Augusto, C., Teixeira, L., Teixeira, A., & Rocha, I. (2020). Implementação de um modelo de supervisão clínica em enfermagem - modelo SAFECARE. *Rev Rol Enfermagem*, 43(1), 1-23. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-193162>
- Brito, et al. (2019). Análise da ocorrência de estresse entre estudantes de Enfermagem. *Enfermagem Foco*, 10 (6), 70-78. <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/2391>
- Creswell, J. & Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE.
- Martins, C.; Campos, S.; Duarte, J.; Martins, R.; Moreira, T. & Chaves, C. (2017). Situações indutoras de stress e burnout em estudantes de enfermagem nos ensinamentos clínicos. *Revista portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 5, 25-32. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4694>
- Moridi, G.; Khaledi, S. & Valiee, S. (2014). *Clinical training stress-inducing factors from the students' viewpoint: A questionnaire-based study*. *Nurse Education in Practice*, 14, 160-163.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24012410/>
- Veiga-Branco, A. (2019). *Competência emocional*. Grávida Publicações, S.A.

As identidades profissionais dos professores e formadores no ensino profissional

Marlene Ferreira
Leanete Thomas Dotta
Hélia Bracons

RESUMO

O estudo em desenvolvimento tem como eixo central a compreensão dos processos de construção identitária dos professores e formadores do Ensino Profissional, a partir de uma perspetiva hermenêutica e fenomenológica. O objetivo é conhecer e analisar as identidades profissionais de professores e formadores que atuam no Ensino Profissional. A recolha de dados, neste estudo qualitativo, será realizada através de entrevistas semiestruturadas. O tratamento e a análise dos dados serão realizados com o apoio do webQDA – Software de análise de dados qualitativos, com a fundamentação teórica da análise de conteúdo.

Palavras-chave: Identidades Profissionais; Professores e Formadores; Ensino Profissional.

INTRODUÇÃO

Em 1989, sem esquecer as suas origens no século XIX (Azevedo, 2014), surgem as escolas e o ensino profissional em Portugal, uma iniciativa conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho. A década de 1980 foi marcada, por um lado, por baixas taxas de escolarização no nível secundário e por elevados índices de abandono escolar precoce. Por outro lado, Portugal passou a integrar a União Europeia e, conseqüente, recebeu vultuosos financiamentos europeus a serem dirigidos à qualificação. A OCDE, em 1987, recomendou fortemente investimentos na qualificação profissional inicial dos jovens. Estes fatores, em conjunto, concorreram para a formulação das políticas do ensino profissional (Azevedo, 2014). Em 2004, com a reforma do ensino secundário, os cursos profissionais passam a ser oferecidos também nas escolas secundárias públicas (Decreto-Lei nº 74/2004). Esta ampliação da oferta dos cursos profissionalizantes fundamentou-se, por um lado, na necessidade de aumentar a mão de obra qualificada, especialmente tendo em conta as transformações tecnológicas em curso e, por outro lado, na própria lógica do mercado em atuação nas políticas educativas (Azevedo, 2014; Esteves, 2018). O ensino profissional, quer nas escolas profissionais quer nas escolas secundárias públicas, coloca aos seus atores educativos exigências de caráter específico decorrentes da abrangência dos seus públicos, dos recursos e estratégias pedagógicas exigidas e da necessidade de articulação com a diversificação de atores externos envolvidos nesta modalidade de ensino. Aos professores e formadores, em especial, colocam-se desafios que passam pela heterogeneidade dos alunos e dos seus percursos escolares e pessoais, pela necessidade de uma autoformação constante, pela necessidade de um trabalho articulado com os outros

professores ou formadores e mesmo com o tecido empresarial, pela crença na validade e potencialidade do ensino profissional e no seu papel na articulação entre a escola e o mundo do trabalho (Costa, 2010; Esteves, 2018). É neste contexto que enquadrámos a problemática da nossa investigação, que tem como eixo central os processos de construção identitária dos professores e formadores que atuam no ensino profissional. A questão de partida que irá ajudar-nos neste processo é “Como se constroem e quais são as identidades de professores e formadores que lecionam no ensino profissional?” O objetivo deste estudo em desenvolvimento centra-se em conhecer e analisar as identidades profissionais de professores e formadores que atuam no Ensino Profissional. Para alcançarmos este objetivo serão analisados os processos de formação e recrutamento, os percursos profissionais e os significados que os professores e formadores atribuem às suas práticas docentes. O quadro teórico deste estudo é composto por dois grandes eixos temáticos – o ensino profissional (Azevedo, 2014; Costa, 2010; Coutinho, 2018; Rapp & Knutas, 2023, entre outros) e as identidades profissionais docentes (Beijjard, et al., 2004; Dubar, 1997; Lopes, 2009; Thomas Dotta, 2011, entre outros).

METODOLOGIA

O estudo insere-se no paradigma qualitativo e segue uma abordagem fenomenológico-interpretativa. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e formadores de escolas profissionais em Portugal. Será utilizado o software webQDA para auxiliar na análise dos dados e analisados sob o referencial da análise de conteúdo. Para Amado (2014), a utilização de um software facilita a memorização e a inserção construtiva dos dados recolhidos na investigação.

Os participantes e a recolha de dados

Neste estudo, os participantes serão professores e formadores das escolas profissionais em Portugal. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas a partir de um guião baseado nos objetivos e na fundamentação teórica do estudo. A técnica "bola de neve" será usada para selecionar os participantes. Cerca de 25 entrevistas estão previstas, podendo o número ser ajustado conforme necessário. As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra após o consentimento informado dos participantes, respeitando considerações éticas.

CONCLUSÃO

O estudo aqui apresentado, em fase inicial de desenvolvimento, pretende contribuir para a construção de conhecimentos sobre os professores e formadores do Ensino Profissional. Conhecer as suas identidades e os processos de construção envolvidos. Por outro lado, este estudo irá contribuir para a ampliação do campo de estudos sobre os professores e formadores do ensino profissional, um campo onde no contexto português os estudos são escassos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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>
- Azevedo, J. (2014). O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas". In M. L. Rodrigues. *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - A construção do sistema democrático de ensino*, 411-468. Edições Almedina.
- Beijard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Decreto-Lei nº 74. (2004). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
- Diário da República*, Série I, 73, 1931-1941. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_74_2004.pdf
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Costa, H. C. (2010). O Ensino Profissional: um desafio para os professores. *Medições*, 1(2), 46–59. <https://doi.org/10.60546/mo.v1i2.35>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Esteves, A., & Branco, M. L. F. (2018). O ensino profissional na escola secundária pública portuguesa: Perceções dos seus principais agentes educativos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(78), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2791>
- Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.3.461>



Rapp, A. C., & Knutas, A. (2023). Organising opportunities for all: building equity in vocational education and training. *Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2203145>

Thomas Dotta, L. (2011). *Percursos Identitários de Formadores de Professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Editora CRV.

Estágio Supervisionado no curso de Letras da UEMA: implicações na formação docente

Rosângela Veloso da Silva
rvs_teacher@yahoo.com.br
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma proposta investigativa sobre questões referentes à realidade formativa, bem como aos saberes docentes e tecnológicos necessários aos discentes em formação, tendo como um dos focos de estudo os desafios e limitações do Estágio Supervisionado a partir do contexto da pandemia do Covid-19, na Universidade Estadual do Maranhão. Nesta situação do ensino remoto foram produzidos e mobilizados saberes do ensino regular para serem adaptados à necessidade e propostas metodológicas digitais, com vistas a dar continuidade ao ensino escolar devido à pandemia. Nesse sentido, surgiu a seguinte questão de partida: Como enfrentar as dificuldades dos novos desafios do Estágio Supervisionado, com o uso das TDICS na sala de aula? Como objetivo geral desta pesquisa, propõe-se analisar as experiências de Estágio Supervisionado no curso de Letras na UEMA, bem como as implicações da ministração da disciplina na formação docente, tendo como ponto de partida o período pandêmico de 2020.1 a 2020.2. O trabalho em questão discutirá os conceitos pertinentes à Formação de professor; Didática e Ensino; Educação e Tecnologias, refletindo sobre a importância dos recursos digitais para a dinâmica do ensino no curso em formação de professor. Esta pesquisa se delineará por várias vertentes: uma delas é de cunho bibliográfico, na qual faremos um percurso da Didática e Ensino em Pimenta (2002), Imbernón (2006), Libâneo (2013), Zabalza (2014), Tardif (2014), Murphy, M. (2020), Reimes, F., Schleicher, A., & Tuominen, S. (2020), Vale, A., Martins, A., Coimbra, N. (2023), A pesquisa é de caráter analítico e descritivo (qualitativo) dos dados a serem coletados, porém ainda não há resultados a serem apresentados. A relevância deste estudo caracteriza-se pelo afincamento em instituir importantes reflexões acerca do Estágio Supervisionado, na modalidade do ensino remoto.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação docente; Período pandêmico de COVID-19.

INTRODUÇÃO

O estudo inicial partiu da observação do estranhamento e conflitos manifestos por parte da comunidade acadêmica. Essas ocorrências foram verificadas por mim na condição de docente da aludida instituição superior de ensino e como professora no campo da formação docente. Sabe-se que o cotidiano das práticas de ensino, por meio de ambientes virtuais, requer conhecimentos específicos para o planejamento e o desenvolvimento das atividades obrigatórias não presenciais do Estágio Curricular Supervisionado. Ressalta-se que isso se estabelece sem que, muitas vezes, os docentes da disciplina e os alunos conheçam, com segurança, tecnicamente os recursos e plataformas digitais. Foi de grande impacto lidar com essas novas circunstâncias e corresponder às exigências para a abertura de novos modos de aprendizagens ancorados nos conhecimentos tecnológicos e científicos. É preciso, nesse ambiente de ensino remoto, aprender a aprender para que os docentes possam, adequadamente, mediar o processo

de ensino, em espaços de atuação inovadores para a escola e a academia. Há uma reaprendizagem das práticas didáticas, haja vista que somos formados por meio de escolarização presencial, onde a afetividade e a relação interativa são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que há carência de ações políticas, de implementação de acesso à internet de qualidade. Sem a aquisição de computadores para alunos e professores, como fator de inclusão das Tecnologias de Comunicação e Informação na educação, acredita-se que não seria possível a continuidade das aulas para tantos alunos, no contexto da pandemia, para o acesso ao conhecimento escolarizado virtual. Nesse sentido, surgiram outros questionamentos a serem respondidos ao longo da pesquisa, a saber: Quais as concepções de ensino e quais os teóricos que embasam as reflexões sobre os saberes docentes e tecnologias educativas, na formação inicial de professores, para a superação dos desafios do Estágio Supervisionado?; Quais as estratégias utilizadas para superar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, viabilizado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, no Estágio Supervisionado do curso de Letras da UEMA? Como serão investigados e sistematizados os saberes docentes e tecnológicos, a partir de 2020-22, no contexto de um estudo de caso sobre o Estágio Supervisionado do curso de Letras da UEMA? Diante deste contexto atípico de formação de professores, por meio de ensino remoto com carga horária restrita, e redução dos conteúdos específicos e pedagógicos, delineou-se alguns objetivos específicos, tais como: Analisar criticamente as concepções de ensino e os teóricos que embasam as reflexões sobre os saberes docentes e tecnologias educativas, na formação inicial de professores, para a superação dos desafios do Estágio Supervisionado; Descrever e analisar as dificuldades e estratégias de superação, no processo de ensino e aprendizagem, viabilizado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação do Estágio Supervisionado no curso de Letras da UEMA, desde a crise pandêmica de 2020-22; e Analisar e sistematizar os saberes docentes e tecnológicos, a partir de 2020-22, no contexto do Estágio Supervisionado do curso de Letras da UEMA segundo as percepções de estudantes e supervisores. Sabe-se que há décadas que se discute a formação docente com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Imbernón (2006, p. 18), afirma, em seu livro, *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*, que é preciso “formar-se para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. Nesse sentido, a pesquisa se desenvolverá por meio de uma abordagem teórica que discuta os conceitos pertinentes à: Formação de professor; Didática e Ensino; Educação e Tecnologias; Formação de professores, refletindo sobre a importância dos recursos digitais para a dinâmica do ensino no curso em formação. Esta pesquisa se delineará por várias vertentes; uma delas é de cunho bibliográfico, na qual se

enfocará os estudos voltados a um percurso da Didática e Ensino tais como: Libâneo (2013), Estágio Supervisionado Curricular e Prática de Ensino, Zabala (2014); formação docente no ensino superior em geral, Pimenta (2022), Imbernón (2006), saberes docentes, Tardif (2014), e autores com enfoque tecnológico: Kinski (2007), Murphy (2020), Vale et al., 2023. Na segunda vertente, fará estudos e análises de documentos normativos atuais para o ensino-BNCC (2018), consultar pareceres e normativas oficiais, assim como pareceres da Universidade Estadual do Maranhão. Na terceira vertente, será realizado estudo de autores que abordam a Educação Online, Educação e Tecnologias, Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sala de aula, como: Silva (2006), Kinski (2007), Coscarelli (2016), Comissão Europeia (2020), Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027, Reimes et al., 2020, e *United Nations (2020, august). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. E por ser uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico e descritivo, a partir do período pandêmico 2020 - 2022, nas disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UEMA, terá em média 30 graduandos envolvidos na pesquisa. Inicialmente fará uma análise dos documentos oficiais do MEC, e da instituição Superior de Ensino-UEMA, assim como, órgãos afins, que normatizaram e sugeriram a organização e sistematização das atividades de ensino.

O público-alvo desta pesquisa são os alunos-professores (estagiários); com entrevistas e questionários abertos e fechados; tabulação de dados; análise dos dados coletados; e a produção final do trabalho.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. (2020). Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no Ensino Superior: perspectivas de docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250008. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250008>.
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age*. Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Brasil, (2018). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2ª ed. Logman.
- Coscarelli, C. V. (2020). *Tecnologias para aprender*. Parábola.

- Comissão Europeia (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027*. Reconfigurar a Educação e a Formação para a era digital. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao-para-a-educacao-digital-2021-2027>.
- Guzzo, R. S. L., & Filho, A. E. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escrots sobre Educação*, 2 (4), 39-48. Versão impressa ISSN 1677-9843.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Papirus.
- Leffa, A. V. (2017). *Redes sociais e o ensino de línguas: o que temos de aprender?* Parábola Editorial.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática e Ensino*. Cortez.
- Lüdke, M.; André, M. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU.perspectivas de reflexão*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina. https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o.
- Martinez, P. (2009). *Didáticas de línguas estrangeiras*. Parábola Editorial.
- Mundy, K., & Hares, S. (2020). *Equity-Focused Approaches to Learning Loss during COVID-19*, Center for Global Development Blog. <https://www.cgdev.org/blog/equity-focused-approaches-learning-loss-during-covid-19>.
- Murphy, M. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41 (3), 492-505. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>.
- Pimenta, S. G. (2022). *Docência no ensino superior*. Cortez.
- Piconez, S. C. B. (2012). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Papirus.
- Reimers, F., S., A., & Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic*. Annotated resources for online learning. Global Education Innovation Initiative, Harvard University, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & The World Bank. <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>.
- Santos, A., Coimbra, N. & Martins, A.O. (2022). E mentoring as a supervision approach in distance ux education. *85 th International Scientific Conference on Economic and Social Development* (pp. 38-47). Porto. [Book_of_Proceedings_esdPorto2022_Online.pdf](#).
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.
- Silva, M. (2006). *Educação online*. Edições Loyola.

- Silva, K. A. (2010). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada (vol. 1). Pontes Editores.
- Soares, M. S. (2016). *Estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores*. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Turra, G. M. G. (1996). *Planejamento e Avaliação*. Editora Sagra Luzzatto.
- UNESCO / IESALC (2020). *COVID-19 and higher education: Impact analysis, policy responses and recommendations*. <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>.
- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.
- Vale, A., Coimbra, N., Martins, A., & Oliveira, J. (2021). *Education and innovation: impacts during a global pandemic in a higher education institution*. *SHS Web of Conferences*, 92, 01053. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219201053>
- Vale, A., Martins, A., & Coimbra, N. (2022). Teachers and students perceptions about remote teaching in higher education: online qualitative research. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10 (25), 313-329. <http://dx.doi.org/10.33361/rpq.2022.v.10.n.25.476>
- Vale, A., Martins, A., & Coimbra, N. (2023). The Experience of Remote Teaching in Higher Education: A Scenario of Challenges and Opportunities. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23 (2), 8-17. <http://dx.doi.org/10.33423/jhetp.v23i2.5805>
- Virgínio, A. S. (2020). *Educação, desigualdade e Covid-19*. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFH) UFRGS – Campus do Vale. <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/noticias>
- Willianson, B., E, R., & Potter, B. J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Journal Learning Media and Technology*, 2(45), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>.
- Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Editora Cortez.

Formação contínua de professores em Portugal 2005-2022: o estado da arte

Louise Lima
louise.lima@lulusofona.pt
Elsa Estrela
elsa.estrela@lulusofona.pt
CeiED, Portugal

RESUMO

O objetivo desta comunicação, que se enquadra num projeto pós-doutoral em desenvolvimento, financiado pela FCT, é apresentar uma reflexão em torno da produção científica existente no campo da formação contínua de Professores em Portugal entre 2005-2022, período temporal estabelecido como recorte da investigação de modo a considerar os mandatos dos responsáveis pela pasta da educação, não sobrepondo, mas ampliando os estudos já realizados. Procedeu-se à categorização de 157 trabalhos, entre artigos, livros, capítulos de livros, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, que se debruçam sobre a temática, indicando que as investigações em contexto de formação de professores foram amplamente abordadas em Portugal. No entanto, a análise aponta para uma supervalorização (69 artigos) da partilha de experiências que ocorreram em contexto de formação de professores, sem que propriamente se debrucem sobre os fundamentos e finalidades da formação contínua. Ademais, a evolução do regime jurídico para a formação docente, a caracterização da oferta formativa e as suas influências na reconfiguração da profissionalidade permanecem em grande medida desconhecidas. Identifica-se, assim, uma tendência para uma ausência de investigação e análise na temática, sobretudo no que tange aos seus pressupostos e conceções, discussão fundamental para se identificarem tendências, tensões e necessidades que possibilitem a proposta de um contributo organizacional para o desenho de respostas mais consentâneas com os desafios no campo e definição de prioridades.

Palavras-chave: Aprendizagem profissional docente; Políticas educativas; Aprendizagem ao longo da vida; Educação de adultos

INTRODUÇÃO

A caracterização do percurso evolutivo e da oferta da formação contínua de professores em Portugal, estabelecida em 1992 com a aprovação do seu Regime Jurídico, foi realizada até 2007 a partir de três estudos que se complementam (Lopes et al., 2011; Santos, 2009; Serradas Duarte, 2007). No período posterior a 2007, não há qualquer investigação que apresente uma caracterização no âmbito da formação contínua de professores em Portugal de maneira holística. Isto é, apenas temos acesso às informações que estão disponíveis em relatórios de atividade anuais, por exemplo, disponibilizados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e pelos Centros de Formação de Associação de Escolas que integram escolas públicas. Para compreendermos como a formação contínua de professores em Portugal se tem desenvolvido após 2007, desenvolvemos uma investigação pós-doutoral financiada pela FCT.

METODOLOGIA

O objetivo do estudo apresentado é compreender as implicações das políticas educativas sobre a formação contínua de professores em Portugal, a partir da evolução do seu regime jurídico e da sua caracterização. Deste modo, é marcado pelo paradigma fenomenológico-interpretativo, a partir de uma abordagem qualitativa. O seu desenvolvimento incide em 3 fases que são orientadas por objetivos específicos. A relação entre o processo de recolha e de análise de dados, as fases da investigação e os objetivos a serem atingidos está sintetizada no quadro apresentado em Lima e Estrela (2022).

DISCUSSÃO

A comunicação apresentada no 13.º Encontro de Investigadores do CeIED foi pautada pela apresentação dos resultados relativos à Fase 1 e pelas expectativas inerentes à Fase 3, ainda em fase inicial de desenvolvimento.

Para o mapeamento das conceções teóricas e dos resultados dos estudos produzidos no âmbito da formação contínua de professores entre 2005-2022 (Fase 1), optamos por uma revisão sistemática, através do portal RCAAP e das plataformas B-on e Research Gate. Neste sentido, foram analisados 157 trabalhos que são referentes à formação contínua de professores em Portugal, tendo maior incidência de publicação em 2012, incluindo 71 artigos, 14 capítulos de livros, 6 livros, 47 dissertações de mestrado e 19 teses de doutoramento.

A análise de conteúdo (Bardin, 2016) apoiou a definição de 8 categorias emergentes: (i) Trajetos da formação contínua (8 estudos); (ii) Dinâmicas dos CFAE (16 estudos); (iii) Opiniões dos professores (20 estudos); (iv) Contextos formativos de professores (57 estudos); (v) Necessidades de formação (16 estudos); (vi) Caracterização da formação e dos seus atores (11 estudos); (vii) Contributos dos programas e ações de formação (21 estudos); e (viii) Desenvolvimento profissional docente (8 estudos).

Tendo em conta a ausência de caracterização, no período posterior a 2007, da formação contínua de professores em Portugal a partir dos critérios e das práticas de acreditação, perfil dos formadores e distribuição temática, tipológica e territorial da oferta formativa, estamos a desenvolver a Fase 3, o que contribuirá para a publicação de um artigo científico.

CONCLUSÃO

As investigações em contexto de capacitação de professores foram amplamente abordadas em Portugal, mas a evolução do regime jurídico para a capacitação docente e a caracterização da oferta formativa no período posterior a 2007 permanecem em grande medida desconhecidas. Não são, igualmente, claros os modos como são definidas as prioridades em termos das políticas para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores da implementação de Programas nacionais. Esperamos que esta pesquisa possa ser uma contribuição significativa para o desenho de respostas que têm em conta os desafios enfrentados pela formação contínua de professores em Portugal.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (5ª edição ed.). Edições 70.
- Lima, L., Estrela, E. (2022, in press). Formação contínua de professores em Portugal: O início de uma análise entre 2005 e 2022. *Actas do 12.º Encontro de Investigadores do CeiED*. CeiED.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F., Fernandes, P., Moreira, J., Rodrigues, L. (2011). *Formação Contínua de Professores 1992-2007: Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. LivPsic / Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Santos, S. M. d. (2009). *Percurso da Formação Contínua de Professores: Um Olhar Analítico e Prospetivo*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Serradas Duarte, R. (2007). *La formation continue des enseignants au Portugal (1992-2002) -contraintes et paradoxes engendrés par le lien entre crédits de formation et progression dans la carrière Université Lumière Lyon 2]*.

As políticas públicas educacionais para formação docente no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - Brasil

Edite Sampaio Sotero Leal
soteroedite@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a partir do início dos anos de 1990, tem envidado esforços para qualificar docentes a fim de atuarem na educação maranhense na expectativa de melhorar os indicadores educacionais, refletindo na elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado do Maranhão que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ocupa a penúltima posição no ranking nacional. Assim, a proposta deste trabalho é apresentar os objetivos e os resultados dos programas de formação docente no contexto da Universidade Estadual do Maranhão da década de 1990 até os dias atuais, refletindo sobre o papel dessa instituição na melhoria de políticas educacionais para qualificação de professores. Faz-se necessário esclarecer que este é um dos assuntos de pesquisa da tese de doutoramento desta autora. Para tanto, é utilizada a metodologia de análise de conteúdos de documentos oficiais do Ministério da Educação, do IBGE, como também pesquisa de cunho bibliográfico de tese de doutoramento, artigos, entre outros. O referencial teórico toma por base os escritos de Teodoro (2001, 2011), Saviani (2010), quanto às políticas públicas educacionais, Tardif (2014), Pimenta (2012) e Nóvoa (2019), quanto à formação docente e Silva (2013), quanto aos programas de formação docente da Universidade Estadual do Maranhão. Espera-se, com essa pesquisa, mostrar a atuação da Universidade Estadual do Maranhão na formação de professores dentro do Estado do Maranhão.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Formação docente; Universidade Estadual do Maranhão

INTRODUÇÃO

Quando se fala em formação de professores no Brasil é preciso falar da importância de investimento político-social e científico do profissional de educação através de formação inicial e continuada para atender a demanda das escolas, pois ainda é comum em algumas regiões do Brasil a carência de professores com a devida qualificação para atuarem em sala de aula. Tardif (2014) fala da importância dos saberes docentes e a necessidade de uma formação contínua e reflexiva para os professores para melhoria da sociedade. Certamente, os professores precisam de formação adequada e de valorização de seu trabalho para desempenharem suas funções de modo favorável nas questões educacionais. Nesse sentido, Azzi (2012, p.65) expõe que “qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem”.

Nesse contexto, citamos o Estado do Maranhão que até os anos de 1990 contava com muitos professores leigos por falta de oportunidade de formação adequada. Mas a atuação da referida IES com o Programa

de Capacitação Docente (Procad), Programa de Qualificação Docente (PQD), Programa Darcy Ribeiro, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Ensinar e Programa de Residência Pedagógica foram fundamentais na qualificação docente, minimizando o déficit de professores sem formação superior nas salas de aula. Para Silva (2013, p. 44), “a UEMA, integrando-se às Políticas Públicas desenvolvidas no Estado do Maranhão, tem contribuído positivamente para a melhoria dos indicadores educacionais no Estado do Maranhão, através das políticas de qualificação dos docentes”.

A relevância deste trabalho está em mostrar estatísticas que comprovam a eficácia da UEMA quanto aos programas de formação docente desenvolvidos em seu âmbito, bem como sua importância para melhoria da educação do Estado, embora saibamos que, como diz Nóva (2019, p.9), “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”.

Esse estudo faz parte de um todo que pretende investigar com profundidade a atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) entre duas universidades estaduais da região Nordeste do Brasil.

METODOLOGIA

Participantes

Como o trabalho ainda é bibliográfico e de análise documental, não há participantes.

Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados para esse trabalho foram pesquisas bibliográficas e documentais que abordam sobre os programas de formação de professores na Universidade Estadual do Maranhão.

Procedimentos

O trabalho foi realizado através de estudo de documentos sobre os programas de políticas para formação de professores no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão, como também estudo de teóricos que tratam de formação docente e políticas educacionais.

Análise

Nessa pesquisa utilizamos a análise documental que nos levam a dados que mostram que os esforços da UEMA quanto a programas de formação docente e programas de incentivo à docência são satisfatórios.

RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os programas de formação docente da Universidade Estadual do Maranhão já contemplaram muitos professores leigos que atuavam na educação básica da rede pública estadual, municipal e particular do Estado do Maranhão. Foram mais de 29 mil professores leigos e outros que foram graduados entre os anos de 1990 até 2022 em parceria com o governo do estado e dos municípios e mais de 900 alunos de curso de licenciaturas da UEMA que participaram de projetos do Pibid e Residência Pedagógica.

É importante ressaltar que antes dos investimentos em programas de qualificação docente por parte da citada universidade muitos profissionais assumiam as salas de aula na educação básica sem um preparo a nível de graduação na área de atuação.

Em conclusão, os programas de formação docente têm um papel importante nas estatísticas quanto ao número de professores com formação a nível de licenciatura, o que é muito favorável para as avaliações nacionais e internacionais no quesito educação, além de oferecer ensino com mais qualidade à população.

REFERÊNCIAS

- Azzi, S. (2012). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (8 ed., pp. 39-69). Cortez.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 28/09/2023.
- Silva, I. S. (2013). *Gestão democrática participativa no Programa de Qualificação de Docentes na Universidade Estadual do Maranhão – PQD/UEMA*. Tese de doutoramento em Ciências Sociais, Universidade Fernando Pessoa – Porto.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. (17a ed.). Vozes.

Contributos da supervisão pedagógica e da reflexão para a formação contínua de professores em comunidade educativa

Juliana Mendes

julianamendes@live.com.pt

Maria de Nazaré Coimbra

Alcina Manuela Oliveira Martins

Universidade Lusófona, Centro Universitário do Porto, Portugal

RESUMO

Atualmente, um dos temas prioritários das políticas educativas é a supervisão pedagógica, pela sua influência no desenvolvimento profissional docente e na qualidade das aprendizagens. A supervisão entre pares, assente na reflexão e colaboração, é fundamental em cada comunidade educativa. Assim, a pergunta de investigação que orientou este trabalho é: de que forma a supervisão pedagógica e a reflexão podem contribuir para mais qualidade da formação contínua de professores em contexto de comunidade educativa? Para o estudo empírico foi selecionada uma metodologia qualitativa, para uma análise pormenorizada da realidade, através das perceções dos participantes. Os sujeitos do estudo são seis professores e supervisores de três escolas públicas do distrito do Porto. Os dados foram recolhidos através de inquéritos por entrevista estruturada, recorrendo a um guião previamente elaborado, cumprindo os princípios éticos em vigor. Os resultados evidenciam que a supervisão pedagógica e a reflexão potenciam a melhoria da qualidade da formação contínua de professores, pois promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, bem como o aperfeiçoamento de conhecimentos e competências científicas e pedagógicas.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; Reflexão; Formação contínua; Comunidade educativa.

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a supervisão pedagógica é fundamental para a melhoria da prática docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Destacam-se vantagens como o diálogo, a partilha, a reflexão e a construção de estratégias entre pares (Alarcão & Roldão, 2010). Este estudo empírico é motivado pela curiosidade científica e pela vontade de analisar práticas de supervisão e formação (Day, 2001). Face aos novos desafios, que se colocam aos professores, é crucial que estes reflitam, coletivamente, sobre as práticas, para promover a justiça social e uma Educação voltada para cidadania e inclusão escolar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A supervisão pedagógica envolve cooperação e reflexão crítica sobre o agir educativo (Alarcão e Roldão, 2010). Deste modo, potencia a formação contínua, enquanto processo de desenvolvimento profissional, aperfeiçoando conhecimentos e competências capazes de melhorar as práticas (Formosinho, 2015). Por

sua vez, a reflexão crítica abarca o saber e o saber-fazer em ação, essenciais para a formação de profissionais competentes (Zeichner, 1993). A reflexão constitui, pois, uma ferramenta essencial, para a resolução de problemas da práxis, na atuação docente, individual e coletiva, tornando-a mais eficaz, quando partilhada em comunidade educativa (Alarcão & Tavares, 2016; Alarcão & Roldão, 2010; Pawlas & Oliva, 2007). Assim sendo, a supervisão pedagógica, aliada à reflexão crítica, pode impulsionar o desenvolvimento profissional docente.

METODOLOGIA

O estudo tem como objetivo geral analisar as perceções de supervisores pedagógicos, no âmbito da formação contínua de professores, em comunidade. Para compreender e interpretar as perceções dos participantes, adotou-se uma metodologia qualitativa. A abordagem escolhida foi a interpretativa, que valoriza a subjetividade dos participantes e procura compreender profundamente o fenómeno em análise (Coutinho, 2015). Deste modo, foram aplicados inquéritos por entrevista estruturada a seis supervisores, professores ou formadores de três escolas do distrito de Porto. A técnica utilizada foi a análise categorial, com identificação de padrões temáticos no discurso transcrito dos sujeitos participantes (Bardin, 2020; Creswell, 2010). No estudo, foi privilegiada a qualidade ética dos procedimentos, em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados, em vigor em Portugal (Lei nº 58/2019, de 8 de agosto).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicia-se a análise, com a caracterização dos 06 entrevistados, referenciados anonimamente (S1 a S6). A maioria (04) é do sexo feminino, com 30 a 40 anos de experiência. Todos exerceram cargos de supervisão. A análise inclui três categorias, selecionadas a partir da revisão da literatura, mas também emergentes do discurso dos entrevistados (Bardin, 2020): Na primeira categoria, "Supervisão das práticas pedagógicas", os entrevistados descreveram contributos e dificuldades.

Tabela 1

Contributos e dificuldades da supervisão pedagógica

Categoria 1 - Supervisão das práticas pedagógicas	Subcategorias	Ocorrências						
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	Total
	Contributos da supervisão	13	19	8	5	3	2	50
	Dificuldades da supervisão	4	2	0	0	0	2	8

Fonte: Própria, 2023.

A categoria 1 possui duas subcategorias: "Contributos da supervisão" (50 ocorrências) e "Dificuldades da supervisão" (8 ocorrências). Predomina a percepção positiva dos entrevistados, como S1, que considera a supervisão como “colaboração ativa e reflexão”. S6 destaca que “a supervisão permite observar e refletir sobre as práticas (...) potencia o desenvolvimento do supervisor, a par do professor observado”, sendo necessário “menos reuniões e menos burocracia”. No que concerne à segunda categoria, “Reflexão sobre as práticas pedagógicas”, os entrevistados descreveram, similarmente, contributos e dificuldades.

Tabela 2

Contributos e dificuldades da reflexão sobre as práticas pedagógicas

Categoria 2 - Reflexão sobre as práticas pedagógicas	Subcategorias	Ocorrências						Total
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	
	Contributos da reflexão	3	5	2	3	12	4	29
	Dificuldades da reflexão	0	0	0	0	2	0	2

Fonte: Própria, 2023.

Esta categoria tem duas subcategorias: "Contributos da reflexão" (29 ocorrências) e "Dificuldades da reflexão" (2 ocorrências). Na percepção de S5, “a reflexão é a base do trabalho pedagógico”. Para S2, “a supervisão é o alicerce do conhecimento profissional, numa trajetória sustentada na reflexão”, o que evidencia a importância formativa da reflexão, no desenvolvimento profissional docente. Apresentam-se, a seguir, as ocorrências da categoria 3, “Formação contínua de professores em comunidade”.

Tabela 3

Contributos e dificuldades da formação contínua de professores em comunidade

Categoria 3 - Formação contínua de professores em comunidade	Subcategorias	Ocorrências						Total
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	
	Contributos da formação contínua em comunidade	7	12	10	3	2	1	35
	Dificuldades da formação contínua em comunidade	0	3	0	1	0	0	4

Fonte: Própria, 2023.

Nesta categoria, S2 e S3 destacam a supervisão como “ação constante e abrangente” e uma “relação de partilha em que supervisor e supervisionado trocam experiências e juntos definem estratégias de melhoria”. As percepções dos entrevistados confirmam que a formação de professores, em comunidade, beneficia o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino e da aprendizagem. Como dificuldade, é explicitada alguma resistência de professores a supervisores externos.

CONCLUSÃO

No estudo, a supervisão pedagógica e a reflexão foram reconhecidas como práticas complementares e determinantes para a formação de professores entre pares. A reflexão foi destacada por promover mais partilha, trabalho de equipa e a construção de conhecimento contextualizado. A ênfase numa supervisão e reflexão colaborativas ressaltou a importância da troca de experiências e do aperfeiçoamento de conhecimentos e competências científicas e pedagógicas. As conclusões encontram-se alinhadas com a revisão da literatura, confirmando os contributos da supervisão pedagógica e da reflexão, para a formação contínua de professores, em contexto de comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional* (2ª ed.). Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares (2016). *Supervisão da Prática Pedagógica* (2.ªed.). Almedina.
- Bardin, L. (2020). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Formosinho, J. (2015). Formação contínua de professores. *Rev. Port. Educação*, 28(2), 13-31.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto Editora.
- Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. *Diário da República* n.º 151/2019, Série I.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools* (8th ed). Wiley & J. Bass.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideais e Práticas*. EDUCA.



Eixo Temático: Aprendizagens

O papel da rádio na alfabetização de crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino numa província em Angola

Isaac Saquengue Bonga

isaacbonga@gmail.com

Dulce Franco

dulce.franco@ulusofona.pt

Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

A presente comunicação faz parte do relatório de investigação elaborado no âmbito do Curso de Doutoramento em Educação, referente ao projeto intitulado “O papel da rádio na educação: um programa de alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo/Angola”. Pretende-se responder à questão: como contribuir para a alfabetização de crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo/Angola? Os objetivos definidos são: elaborar um programa de alfabetização por rádio para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo/Angola, como objetivo geral, sendo os principais objetivos específicos: (i) Caracterizar as zonas geográficas e a população de crianças analfabetas às que se pretende levar o programa de alfabetização por rádio; (ii) Elaborar o modelo pedagógico sustentado no Sistema ECCA para a alfabetização de crianças por rádio. Os sujeitos alvo da presente investigação são os orientadores e as crianças de uma amostra de 38 comunas da Província do Huambo. O estudo se sustenta num desenho metodológico exploratório, qualitativo e descritivo. Nesta fase inclui-se a elaboração de entrevistas e a sua aplicação aos peritos e às crianças pelos orientadores e, em simultâneo, a análise dos resultados do processo de aprendizagem das crianças após a implementação do programa de alfabetização por rádio criado. A realização desta investigação partiu da constatação de que a alfabetização de crianças é um grande desafio para toda a sociedade angolana; e de que uma parte muito significativa das crianças das zonas rurais da Província do Huambo não têm acesso à educação garantida.

Palavras-chave: Analfabetismo; Alfabetização; Alfabetização por Rádio.

INTRODUÇÃO

A alfabetização em Angola representa um desafio significativo, especialmente em áreas rurais onde o acesso à educação é escasso. Historicamente, a alfabetização evoluiu de um privilégio de elites para uma ferramenta essencial na sociedade moderna. A importância da alfabetização foi ampliada pela invenção da imprensa no século XIV, que democratizou o acesso ao conhecimento escrito.

Dados do UNICEF e UNESCO revelam que a competência em leitura e matemática entre crianças angolanas é preocupantemente baixa, com apenas 35% alcançando competência mínima em leitura e 22% em matemática no final do ensino primário. Em Angola, 22% das crianças em idade escolar estão fora do sistema educacional, e apenas 11% têm acesso à educação na primeira infância. (UNESCO, 2017).

O Governo de Angola, com o apoio do UNICEF, tem trabalhado para implementar políticas que garantam educação de qualidade. No entanto, desafios persistem, incluindo a falta de recursos, atrasos no pagamento de incentivos aos alfabetizadores e a necessidade de uma estrutura adequada para erradicar o analfabetismo.

Este estudo enfoca a necessidade de iniciar a alfabetização cedo, particularmente para crianças de áreas rurais com desvantagens sociais marcantes. Propõe-se o uso da rádio como meio de educação a distância para combater o analfabetismo e promover a alfabetização infantil na Província do Huambo, contribuindo assim para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Ao longo deste processo, com diversos parceiros a actuarem, diversas metodologias a serem usadas em diversas zonas geográficas, num país de enormes dimensões como Angola e com elevadas carências deste tipo de serviço, as principais condicionantes do Programa de Alfabetização, ainda hoje, continuam a ser:

- i. A insuficiência de verbas, essencialmente, para a impressão de manuais de alfabetização e de pós-alfabetização e outros materiais de apoio;
- ii. Os atrasos no pagamento de incentivos aos alfabetizadores o que provoca desmotivação nos próprios;
- iii. A falta de uma estrutura adequada às exigências da erradicação do analfabetismo e da funcionalidade da Educação de Adultos (EdA) nas Direcções Provinciais da Educação (DPE) (Barbosa, 2015, p. 7).

Problemática

A educação em Angola enfrenta desafios críticos, com a alfabetização no epicentro do debate político, mas não académico. A universalização do acesso à educação não se traduziu em igualdade de oportunidades, mantendo-se desigualdades marcadas pela origem sociocultural das crianças. O analfabetismo, especialmente em zonas rurais, não é percebido como um problema central na consciência nacional, sendo ofuscado pela priorização do desenvolvimento económico.

Dados estatísticos indicam que, em 2018, 29% das crianças entre 5 e 11 anos estavam fora do ensino primário, representando mais de 2 milhões de excluídos, número que atualmente ultrapassa os 5 milhões. Além disso, 60% dos jovens entre 12 e 18 anos não frequentam o ensino secundário. (Governo da

República de Angola, 2019). A disparidade é acentuada entre zonas urbanas e rurais e entre géneros no ensino secundário, com as raparigas significativamente sub-representadas.

Os investimentos para corrigir essas desigualdades são insuficientes, com a alocação orçamental para a educação aquém da meta de 20% estabelecida em Dakar, oscilando entre 6,05% e 6,91% nos anos de 2019 a 2021. O Plano de Desenvolvimento Nacional previa 15% para 2019, mas essa expectativa não se concretizou.

A falta de oportunidades educativas na primeira infância e adolescência é urgente, com a baixa permanência e progressão no ensino primário contribuindo para o analfabetismo entre crianças e adolescentes. A educação rural é prejudicada pela ausência de mecanismos que integrem os objetivos de desenvolvimento, políticas educativas e interesses comunitários. A tradição cultural, muitas vezes, sobrepõe-se à educação escolar, desvalorizando o papel da mulher na sociedade. Conclui-se que o analfabetismo persiste devido à falta de um esforço coletivo para erradicá-lo, sendo uma questão complexa que exige conhecimento especializado e tempo dedicado à pesquisa.

Definição do problema

O problema científico formulado para este estudo parte do critério de que nele se manifesta externamente no objeto de estudo e é consequência do desconhecimento de elementos e relações que existem no mesmo; sendo sua colocação a expressão dos limites do conhecimento científico actual no contexto em que se desenvolve o processo de investigação. À luz destas considerações formula-se a seguinte problemática: Como contribuir para a alfabetização de crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo/Angola?

Síntese dos Objetivos e Hipóteses de Investigação

Este estudo tem como objetivos:

1. Objetivo Geral: Elaborar um programa de alfabetização por rádio para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo, Angola.

2. Objetivos Específicos:

- o Caracterizar os processos de alfabetização em Angola desde a independência e analisar as causas do alto índice de analfabetismo.
- o Explorar os fundamentos teóricos relacionados com a alfabetização e literacia de crianças, jovens e adultos.
- o Investigar os princípios subjacentes ao processo de alfabetização por rádio.
- o Descrever as zonas geográficas e a população de crianças analfabetas que serão alvo do programa.
- o Desenvolver um modelo pedagógico baseado no Sistema ECCA para a alfabetização por rádio.
- o Avaliar a viabilidade da proposta do programa de alfabetização por rádio.

3. Hipóteses de Investigação:

- o H1: Os processos de alfabetização em Angola não contribuíram para reduzir o alto índice de analfabetismo.
- o H2: Os princípios da Educação a Distância aplicados na alfabetização de jovens e adultos também beneficiam a alfabetização de crianças em zonas rurais.
- o H3: Um modelo pedagógico baseado no Sistema ECCA, implementado por rádio, pode reduzir o analfabetismo em crianças rurais na Província do Huambo.

Fontes e referências teóricas

O referencial teórico deste estudo abrange diversas perspetivas sobre a alfabetização, contribuindo para a compreensão desse processo complexo. A seguir, apresento os principais pontos:

1. Diversidade Teórica: Mortatti e Frade (2014) destacam que existem múltiplos referenciais teóricos para fundamentar a alfabetização, incluindo abordagens linguísticas, fonológicas, psicogenéticas, cognitivas e socioculturais, bem como o enfoque das neurociências.
2. Saberes e Fazeres: Soares (2014) ressalta que os conhecimentos sobre alfabetização não se limitam às teorias, mas também emergem das práticas diárias dos educadores. Diferentes abordagens teóricas resultam em diferentes métodos de alfabetização.
3. Construtivismo: Ferreiro & Teberosky (1986) e Becker (2009) enfatizam o papel ativo da criança na construção da representação da língua escrita. O construtivismo supera a visão tradicional de ensino baseada em estímulos externos.

4. Mediação e Desenvolvimento: Vygotsky (2001) e Luria (1988) destacam a importância da mediação cultural e social no desenvolvimento humano. A interação e a fala são essenciais para a organização do pensamento infantil.
5. Cognição e Tecnologia: A Psicologia Cognitiva sustenta a hipótese de que a cognição envolve armazenamento, transformação e aplicação do conhecimento. A mediação tecnológica, como o uso do rádio, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e compreensão textual.

Em suma, este referencial teórico abrange diferentes perspectivas, enfatizando a interação entre teoria, prática e mediação cultural na alfabetização. Esses conhecimentos são essenciais para superar desafios e garantir o direito à leitura e escrita.

METODOLOGIA

Pressupostos Metodológicos: A pesquisa enfatiza a importância de métodos e técnicas como procedimentos metodológicos essenciais para a elaboração do conhecimento e solução de problemas.

Desenho Metodológico: Utiliza-se um desenho metodológico não experimental, combinando abordagens, métodos e técnicas para alcançar os objetivos do estudo, incluindo pesquisa exploratória, descritiva, qualitativa e investigação-ação.

Fases do Estudo: O estudo é desenvolvido em fases sucessivas, começando pela seleção dos objetivos, concretização da informação através de revisão bibliográfica e análise documental, e seleção da população e amostra para a experiência de alfabetização por rádio.

Abordagem Qualitativa e Investigação-Ação: A abordagem qualitativa permite um estudo detalhado das expectativas e interações, enquanto a investigação-ação foca na melhoria da qualidade da ação e na intervenção participativa.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5ª ed. Psiquilibrios Edições.
- UNESCO (2017). *Sistemas Nacionais de Avaliação da aprendizagem na África Subsaariana: Compartilhamento dos Conhecimentos e Avaliação das Necessidades*. Bureau Regional de Dakar.
- UNICEF (2019). *Orçamento Geral do Estado 2018*. Educação. In: <http://unicef.org/file.pdf>
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Yin, R. (2015). *Estudo de caso*. 5ª ed. Bookman.

A alfabetização é importante para o futuro angolano, a desmotivação dos alfabetizadores afeta o seu desempenho: o caso de Moçâmedes

Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas
teresapatatas.angola@gmail.com

RESUMO

O futuro de Angola passa pela redução do analfabetismo. O executivo angolano considera a alfabetização 'um fator preponderante para o desenvolvimento sustentável do país' (Decreto Presidencial nº257/19, de 12 de agosto: 5040). Neste processo um dos pontos fracos é a desmotivação e desistência dos alfabetizadores (id.), como mostra numa pesquisa documental. Carvalho et al. (2013) asseguram que se precisa preocupar com os aspetos psicológicos dos trabalhadores, como a motivação. A pesquisa bibliográfica efetuada mostra que a motivação tem várias causas e é contextual (Chiavenato, 2003). O desempenho surge da conexão entre capacidade e motivação (Robbins, 2008), o grau de desempenho profissional alcançado depende da motivação (Wagner & Hollenbeck, 2003) afetando-o positiva ou negativamente. Um estudo de Carvalho et al. (2013) verificou uma relação direta entre a motivação dos trabalhadores e a qualidade de vida assim como a satisfação com o trabalho. Pela motivação, o trabalhador pode otimizar o seu potencial, realizar objetivos e ter sucesso. Neste âmbito colocou-se a pergunta de investigação: quais as causas de desmotivação no desempenho profissional dos alfabetizadores de Moçâmedes (província do Namibe, Angola)? Esta comunicação tem como objetivo mostrar as principais causas de desmotivação que afetam o desempenho desses alfabetizadores. Aplicou-se um questionário, em abril de 2023, a uma amostra aleatória de 32 alfabetizadores entre os 49 em funções. Sendo 72% do género masculino, 47% com mais de 45 anos de idade e 44% trabalhando há mais de 10 anos. Causas de desmotivação principais: 91% «nunca» recebem com regularidade o seu subsídio (apoio financeiro) os outros 9% recebem-no com «pouca»; 32% apontam falta de reconhecimento pelos superiores hierárquicos, 23% a falta de recursos e 25% as condições de trabalho. Consequências: baixo desempenho, desistência, incumprimento dos objetivos nacionais, etc. Dados empíricos a serem ponderados para melhorar esta situação preocupante e desafiadora.

Palavras-chave: Alfabetização; Alfabetizador; Motivação; Desempenho; Angola.

INTRODUÇÃO

Angola é uma ex-colónia portuguesa independente em 1975. Na altura com um índice de analfabetismo da população economicamente ativa estimado em 85%. A campanha de alfabetização começou em 1976. Contudo, a guerra civil posterior veio dificultar os alvos pretendidos neste setor. A paz, em 2002, trouxe um cenário melhor para esta finalidade, todavia em 2019, um em cada quatro angolanos não sabia ler e nem escrever. Em 2020, 4 milhões de cidadãos perderam as aulas de alfabetização devido à pandemia da Covid-19.

O executivo angolano considera a alfabetização “um fator preponderante para o desenvolvimento sustentável do país” (Decreto Presidencial nº 257/19, de 12 de agosto: 5040). Neste processo (de alfabetização) a desmotivação e desistência dos alfabetizadores aparecem como pontos fracos (id.).

Carvalho et al. (2013) asseguram que se precisa preocupar com os aspetos psicológicos dos trabalhadores, como a motivação. De acordo com Robbins (2008:132), “a motivação é o processo responsável pela intensidade, direcção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta”. O desempenho surge da conexão entre capacidade e motivação (id.). A pesquisa bibliográfica efetuada mostra que a motivação tem várias causas e é contextual (Chiavenato, 2003).

O grau de desempenho profissional alcançado depende da motivação (Wagner & Hollenbeck, 2003). Um estudo de Carvalho et al. (2013) verificou uma relação direta entre a motivação dos trabalhadores e a qualidade de vida e satisfação com o trabalho. Neste âmbito, colocou-se a pergunta de investigação: quais as causas de desmotivação no desempenho profissional dos alfabetizadores de Moçâmedes (Município – sede da província do Namibe, Angola)? Este estudo teve como objetivo mostrar as principais causas de desmotivação que afetam o desempenho desses alfabetizadores.

METODOLOGIA

Fez-se uma pesquisa bibliográfica para obter fundamentação teórica para o estudo. Trata-se de um estudo de caso. Na fase empírica aplicou-se um questionário a uma amostra aleatória de 32 alfabetizadores entre os 49 em funções. O questionário foi entregue, e posteriormente recolhido, aos alfabetizadores nos seus locais de trabalho ou na Direção Provincial da Educação durante o mês de abril de 2023. Os que não responderam foram os ausentes por motivo de férias, doenças ou outros impedimentos justificáveis. Dos que responderam, 72% são do género masculino; 47% com mais de 45 anos de idade; e, 44% trabalhando há mais de 10 anos nessa função.

RESULTADOS

O questionário tinha perguntas para outros objetivos para além do desta pesquisa, que era mostrar as principais causas de desmotivação que afetam o desempenho desses alfabetizadores. Quanto questionados sobre o assunto, responderam: 91% «nunca» recebem com regularidade o seu subsídio (apoio financeiro) os outros 9% recebem-no com «pouca» regularidade; 32% apontam falta de reconhecimento pelos superiores hierárquicos; 23% referiram a falta de recursos; 25% mencionaram as condições de trabalho. Dados empíricos a serem ponderados para melhorar esta situação de desmotivação preocupante e desafiadora.

DISCUSSÃO

As consequências da desmotivação, e tendo em conta que o grau de desempenho profissional alcançado depende da motivação (Wagner & Hollenbeck, 2003) é um baixo desempenho. E vindo uma relação direta entre a motivação dos trabalhadores e a qualidade de vida e satisfação com o trabalho (Carvalho et al., 2013), é expectável a desistência de alguns alfabetizadores (exigindo substituição por outros com pouca experiência); e, a desistência de alguns alfabetizandos (causada pela alteração constante dos alfabetizadores). Consequências essas já mencionadas e reconhecidas no Decreto Presidencial nº 257/19, de 12 de agosto.

CONCLUSÃO

O futuro de Angola passa pela redução do analfabetismo. Esta comunicação teve como objetivo mostrar as principais causas de desmotivação que afetam o desempenho dos alfabetizadores de Moçâmedes (Município – sede da província do Namibe). Os resultados empíricos obtidos por um questionário a este grupo mostram que as causas estão ligadas à irregularidade do subsídio, falta de reconhecimento pelos superiores hierárquicos, de recursos e de condições de trabalho. As consequências da desmotivação são o baixo desempenho, desistência de alfabetizadores e naturalmente de alfabetizandos. Para além do incumprimento dos objetivos nacionais neste importante setor educativo para o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, J. F. de, Martins, É. P., Lúcio, L., & Papandréa, P. J. (2013). Qualidade de vida no trabalho e fatores motivacionais dos colaboradores nas organizações. *Educação em Foco*, 1-6, Edição 07, 09/2013, 21-31.
- Chiavenato, I. (2003). *Teoria Geral da Administração* (7ª ed.). Campos.
- Decreto Presidencial nº 257/19, de 12 de agosto, *Diário da República*, I Série – Nº 103.
- Robbins, S. P. (2008). *Comportamento Organizacional*. Pearson.
- Wagner, J., & Hollenbeck, J. (2003). *Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva*. Saraiva.

Empatia e Narrativas Ficcionais: uma abordagem à ativação de processos mentais no âmbito das neurociências

Maria Fernanda Sande Candeias
fcandeias1@gmail.com
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

O fenómeno da empatia implica a capacidade de partilhar experiências afetivas de outros. As neurociências têm analisado esta questão e, em concreto, as estruturas neuronais que são ativadas neste processo (De Vignemont & Singer 2006; Singer & Lamm 2009; Kidd & Castano 2013; Cuff et.al., 2016; Tamir et. al., 2016; Eekhof et. al., 2022). A resposta empática, de cariz cognitivo ou afetivo, tem sido amplamente discutida, bem como o contributo da narrativa literária na ativação de processos cognitivos associados à empatia. Assim, a investigação a desenvolver no quadro do Mestrado em Ciências Cognitivas e Educação partirá da seguinte questão: de que forma as representações mentais e concetuais associadas à empatia estão relacionadas a processos cognitivos que são ativados no contexto da leitura de narrativas ficcionais? Para este efeito prevê-se a realização de um estudo exploratório que terá lugar numa escola portuguesa, tendo como público-alvo um grupo de alunos do ensino secundário. Irá recorrer-se a uma abordagem mista de recolha e tratamento de informação, através de uma abordagem quantitativa, nomeadamente na aplicação de um teste a este grupo de alunos, bem como a uma abordagem qualitativa através da realização de grupos focais e da aplicação de um questionário. Paralelamente, e a outro nível, irá ainda atender-se, no estudo a desenvolver, ao papel que as diferenças individuais poderão desempenhar no contexto da resposta empática, já que a investigação tem mostrado, nomeadamente através da análise efetuada ao nível da neuroimagem, que existem redes neuronais específicas que são ativadas em resposta ao conteúdo social da ficção, o que sugere que a simulação deste conteúdo tem uma responsabilidade na melhoria da cognição social dos leitores.

Palavras-chave: Empatia; Teoria da mente; Neurociência social; Narrativa ficcional.

INTRODUÇÃO

O fenómeno da empatia implica a capacidade de partilhar experiências afetivas de outros. As neurociências têm analisado esta questão e, em concreto, as estruturas neuronais que são ativadas neste processo (De Vignemont & Singer, 2006; Singer & Lamm 2009; Kidd & Castano, 2013; Cuff et.al., 2016; Tamir et. al., 2016; Eekhof et. al., 2022). Este fenómeno parece ser, por vezes, automático, existindo atualmente diversos estudos que mostram, de forma consistente, o papel dos neurónios espelho. A empatia tem vindo a assumir uma particular pertinência num contexto de globalização, pelo que será importante estudar possíveis veículos catalisadores de uma proximidade entre indivíduos, nomeadamente o possível contributo da ficção literária neste domínio. A ficção literária, e a sua ligação à empatia, poderá ser perspetivada enquanto potenciadora de uma aproximação entre seres humanos e a contextos vivenciais distintos. Por outro lado, a ficção contribui para que o indivíduo se coloque no lugar do Outro, ou

seja, que simule a realidade do Outro, neste caso, através da experiência de leitura de uma narrativa. O conceito de empatia tem merecido um apertado escrutínio, quanto à sua definição e âmbito, sendo frequente que a discussão deste tema se centre na distinção entre empatia e simpatia, a primeira descrita enquanto sentir como o outro e a segunda sentir por o outro (Cuff, 2016). A psicologia tem distinguido empatia situacional de empatia disposicional, sendo que esta é entendida como um traço de carácter estável de uma pessoa. Quanto à primeira, esta é medida frequentemente através de questões a indivíduos sobre as suas experiências imediatamente após terem sido expostos a uma determinada situação, procurando estudar "índices faciais, gestuais e vocais de respostas relacionadas com a empatia" (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003, p. 275), ou através de várias medidas fisiológicas, nomeadamente a medição do ritmo cardíaco. Estas são questões que deverão merecer a devida atenção no estudo a desenvolver.

METODOLOGIA

A investigação decorrerá numa escola secundária onde se desenvolverá um estudo exploratório com recurso a uma abordagem mista (abordagem quantitativa e qualitativa) de recolha e tratamento da informação. A narrativa ficcional a ser selecionada deverá estar incluída no Plano Nacional de Leitura – Ensino Secundário.

Participantes

Um grupo de alunos do ensino secundário, enquanto público-alvo, contando com a participação de professores de Português, enquanto facilitadores da organização e aplicação dos instrumentos de recolha de informação.

Instrumentos

Inquérito por questionário, teste, entrevistas, observação

REFERÊNCIAS

Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3–15). *Boston Review*.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002> .

- Cuff, B., Brown, S., Taylor, L., & Horwat, D. (2016). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8, 144-153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466> .
- de Vignemont, F. & Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why?. *Trends in cognitivesciences*.<https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>.
- Dodell-Feder, D., Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: a meta-analysis. *J. Exp. Psychol. Gen.* 147 (11), 1713–1727. <https://doi:10.1037/xge0000395> .
- Eekhof, L.S., van Krieken, K., & Willems, R.M. (2022). Reading about minds: The social-cognitive potential of narratives. *Psychon Bull Rev.*, 29, 1703–1718. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02079-z>.
- Gallese, V. (2001). The 'shared manifold' hypothesis: From mirror neurons to empathy. In E. Thompson (Ed.), *Between ourselves: Second-person issues in the study of consciousness* (pp. 33–50). *Imprint Academic*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511543753.025>
- Kidd, D., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science* (New York, N.Y.). 342. [10.1126/science.1239918](https://doi.org/10.1126/science.1239918).
- Mar, R.A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173 - 192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The Social Neuroscience of Empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1156. [10.5167/uzh-25655. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x).
- Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269–284). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-017>



Eixo Temático: Educação Ambiental e Sustentabilidade

O papel dos professores na sustentabilidade da mudança

Sofia José Alves Pereira

sofialves@gmail.com

Ana Paula Silva

Universidade Lusófona de Lisboa, CeIED, Portugal

RESUMO

O profissional, que vive acalentando o sonho de ser “professor” no século XXI, deverá enquadrar-se num novo perfil, que se perfilhe face às exigências da sociedade atual, nomeadamente, as turmas cada vez mais heterogêneas, com origens, contextos sociais e culturais muito diversificados assim como enriquecedores em que a escola se insere. Urge a reflexão sobre as práticas pedagógicas, que não só envolvam uma população tão diversificada, como promovam e potenciem o conhecimento significativo à luz das inovações nas áreas incomensuráveis das ciências e tecnologias. O nosso trabalho almeja responder à questão: qual o papel dos professores na liderança e autonomia das escolas, pela implementação de projetos de inovação, na atual conjuntura? Enquadrado no modelo atual de governação, atores e seus instrumentos (Teodoro, 2011) que promovem a mudança na educação, questionamos se, na verdade almejam a sua continuidade. O nosso projeto de investigação está numa fase inicial de consolidação que perspetiva verificar, através do estudo empírico, como a escola exige uma construção para a aprendizagem colaborativa e reflexiva de todos os intervenientes que resulte na articulação da teoria com a prática (Trindade & Cosme, 2016). Imaginar, experimentar, errar... são alguns dos passos comuns que perfazem o conhecimento em si (Torre, 2005). Apesar de o “erro” ter uma conotação negativa, este é gerador de um “estímulo criativo”, provocando no indivíduo um espírito investigador seja aluno ou professor, numa perspetiva de autenticidade e relevância (Unesco, 2022). Assim, a formação do indivíduo pressupõe outra dimensão, um despertar de diferentes perspetivas, em que as dicotomias entre a ciência e a arte já não são admissíveis, como Dilthey, Morin e Prigogine têm argumentado. A inovação depende da articulação de uma comunidade, em que o papel do professor é fundamental no dia-a-dia das escolas, mas também na construção das políticas escolares, que procuram o sucesso escolar (Sarmiento, 2019).

Palavras-chave: Políticas Educativas; Inovação; Prática pedagógica; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

INTRODUÇÃO

A escola exige uma construção para a aprendizagem colaborativa e reflexiva de todos os intervenientes que resulte na articulação entre a teoria e a prática. Assim, o objetivo geral do projeto de investigação será compreender o papel do professor na liderança e autonomia das escolas, pela implementação de mudanças de projetos de inovação, na atual conjuntura. A investigação analisará a intervenção pedagógica assente em metodologias ativas com o objetivo de tornarem significativas as aprendizagens dos alunos e promover o seu sucesso educativo, no 3º ciclo do ensino básico. Pretendo verificar se esta mudança de metodologia na prática pedagógica promove o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, e se os professores consideram fundamental as metodologias ativas para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, bem como, qual o papel do professor na sua manutenção (ou não). E, em caso de não utilizarem, se, eventualmente na sua prática pedagógica, promovem o pensamento crítico e

criativo. Na realidade segundo Prado "A pedagogia de projetos, embora constitua um novo desafio (...) ainda não se encaixa na estrutura do sistema de ensino, que mantém uma organização funcional e operacional (...) que dificulta o desenvolvimento de projetos que envolvam ações interdisciplinares, que contemplem o uso de diferentes mídias disponíveis na realidade da escola e impliquem aprendizagens que extrapolam o tempo da aula e o espaço físico da sala de aula e da escola" (Prado, 2003, p.4). É então necessário compreender estas questões na escola de hoje, quais as possibilidades e dificuldades pois o "Projeto não pode ser confundido com um conjunto de atividades em que o professor propõe para que os alunos realizem a partir de um tema dado, resultando numa apresentação de trabalho" (Prado, 2003).

METODOLOGIA

Esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, de natureza exploratória. Após uma primeira abordagem à literatura, verificou-se que este tema ou problema (até à data) tem sido pouco estudado e, como tal, suscita várias dúvidas. O método de pesquisa será o estudo de caso, desenvolvido com recurso a instrumentos de recolha de dados, nomeadamente entrevistas a docentes e membros de direções das escolas da Região Autónoma da Madeira que tenham aderido ao Projeto de Promoção do Sucesso (PPSE), da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.

RESULTADOS

Acredito que a análise dos dados recolhidos e subsequente(s) conclusão(ões) servirá para uma reflexão sobre: o papel dos professores na liderança e autonomia das escolas, pela implementação de projetos de inovação, na atual conjuntura. E a necessária compreensão sobre as questões da escola de hoje no contexto do PPSE, tendo em conta o seu propósito de melhoria do sucesso educativo. Sabendo que esta mudança é um processo que se constrói e se renova com a participação de todos os atores, pretende-se que esta investigação contribua para a compreensão da sustentabilidade da implementação do referido projeto de mudança, dando conta da natureza das circunstâncias e limitações no qual o mesmo se processa.

CONCLUSÃO

Devido à fase na investigação ainda a não é possível realizar qualquer conclusão, pois o projeto ainda se encontra na sua fase de elaboração. Todavia, toda a mudança é passível de ser observada, quer nas suas limitações, quer nos seus possíveis avanços e desenrolamentos. Espera-se que depois da sua validação,

contribua não só para o processo de mudança e inovação das escolas da RAM, mas também para a consolidação das políticas com vista o sucesso educativo.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. (Vol. 1, pp. 21-30). Porto Editora.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M da Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa (2020). *Diário da República*: série I n.º 146. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/11-139052181>
- Despacho n.º 457/2020 da Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa (2020). *Diário da República*: série II n.º 221. <https://joram.madeira.gov.pt/joram/2serie/Ano%20de%202020/IISerie-221-2020-11-24.pdf>
- Despacho n.º 6944-A/2018 do Ministério da Educação e Ciência (2018). *Diário da República*: II série, n.º 138.
https://www.madeira.gov.pt/Portals/15/documentos/2_EducacaoEnsino/Ensino_EB_ES/Legislacao/Aprendizagens%20Essenciais/Despacho_n6944_A_2018_AE_EB.pdf?ver=2018-09-17-160044-310
- Dewey, J. (1967). *Vida e educação*. (6ª ed.). Melhoramentos.
- Dilthey, W. (1992). Os tipos de concepção de mundo. *Lusosofia*. (Original publicado em 1977)
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática docente*. Paz e Terra.
- Morin, E. (2012). *O Método 5. A humanidade da humanidade: a identidade humana*. Sulina.
- Prado, M. (2003). *Pedagogia de Projetos. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro*, setembro.
- Prigogine, I. (1999). Entrevista a Arnaud Spire. In: SPIRE, Arnaud. *O pensamento Prigogine, seguido de três entrevistas com Gilles Cohen-Tannoudji, Daniel Bensaïd e Edgar Morin*. Tradução: Filipe Duarte. Instituto Piaget.
- Sarmiento, M. J. (2019). Vicissitudes do ofício de aluno: De novo, o insucesso escolar em questão. In A. J. Afonso & J. A. Palhares (Org.). *Entre a Escola e a Vida: A condição do jovem para além do ofício de aluno*. Fundação Manuel Leão (31-48).
- Teodoro, A. (2011). *A Educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais* [The Education in times of neoliberal globalization]. Liber Livro.

Trindade, R., Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 16, n. 50, 1031-1051, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.AO01>



Eixo Temático: Políticas Educativas

Os desafios da escola pública e democrática em Portugal. Abordagem epistemológica do perfil do aluno e do professor no século XXI

Susana Oliveira
susanaroxo@gmail.com
Universidade Lusófona, Portugal
Universidade Superior de Enfermagem do Porto, Portugal

RESUMO

A investigação pretende, a partir da abordagem educativa de Biesta (AEB), compreender a perceção dos princípios epistemológicos do perfil de alunos e professores no processo de mudança educativa iniciada em Portugal em 2017 com a publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Conjuntamente com outros documentos, são explanadas as competências-chave que preparam os alunos para o desenvolvimento económico e sustentável. Partindo de uma abordagem sociocrítica para a compreensão dos princípios e valores do presente modelo de ensino da escola pública, do significado das competências-chave presentes nos documentos curriculares, da sua relação com a consciencialização do próprio indivíduo com o seu “eu” e da dimensão social e planetária, o estudo procurará contribuir para a construção de uma agenda educativa alternativa, promotora do ensino na escola para todos, assente na subjetificação, socialização e qualificação.

Palavras-chave: Políticas Educativas, Epistemologia, Competências, Escola Democrática, Perfil.

INTRODUÇÃO

Em 2017 foi publicado em Portugal o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Um ano após foram publicados os Decreto-Lei-54/2018 e Decreto-Lei 55/2028. Nestes documentos são explicitadas competências a desenvolver pelos alunos durante o percurso de escolaridade obrigatória. Como é descrito na introdução do Decreto-Lei 55/2018 (Ministério da Educação), na base da sua construção estiveram documentos, entre os quais se encontram publicações da OCDE e UNESCO, orientados para a educação do futuro.

O estudo aqui explicitado assenta numa necessidade que surgiu a partir da prática reflexiva da autora, que enquanto docente pretende perceber o que pretende este projeto antecipatório para a Educação do Século XXI, com o qual as organizações internacionais pretendem capacitar os alunos com as competências necessárias para responder aos desafios do desenvolvimento económico, científico e tecnológico do presente século. A partir da proposta educativa WCE (2022) e o paradigma epistemológico, sociocrítico de Habermas (Cohen et al, 2018), pretende-se analisar os documentos curriculares atuais, as publicações da OCDE (2018, 2019; 2005), sobre o projeto antecipatório para a Educação do Século XXI, e o papel dos professores na construção desse projeto, no intuito de identificar o pensamento epistemológico educativo.

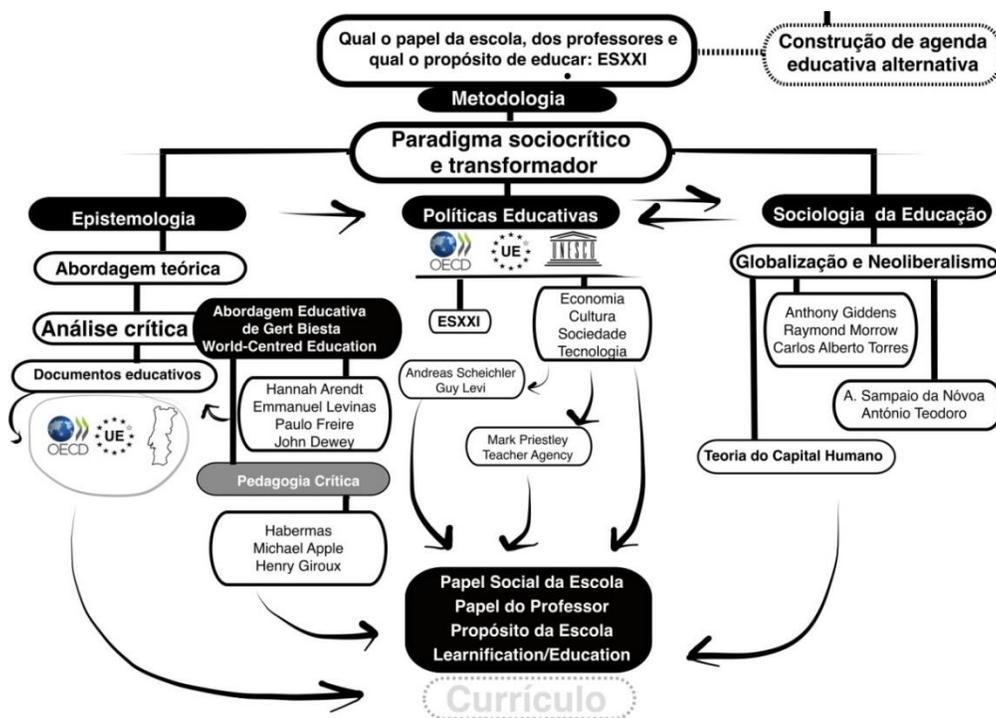
A investigação pretende: contribuir para a construção de uma agenda educativa alternativa, suportada na abordagem *World-Centred Education* (WCE), de Biesta (2022). Nesse sentido, ir-se-á analisar o movimento de construção de políticas educativas portuguesas entre o período 2017 a 2022; identificar os princípios epistemológicos na base da mudança curricular ocorrida no mesmo período e analisar o perfil do professor pretendido por essa mesma mudança de paradigma.

METODOLOGIA

A investigação será realizada através de metodologia qualitativa (Figura 2), enquadrada num paradigma epistemológico, sociocrítico de Habermas (Cohen et al. 2018), que enquanto construto, reflete sobre a ideologia antecipatória da OCDE para o desenvolvimento económico e sustentável (Robertson, 2022) e bem como a partir da teoria crítica desenvolvida por Biesta (2022), sobre o propósito de educar e a função da escola no desenvolvimento dos sujeitos (enquanto identidade única) e da relação que estabelece com o mundo.

Figura 1

Metodologia qualitativa, com paradigma epistemológico e sociocrítico



Participantes

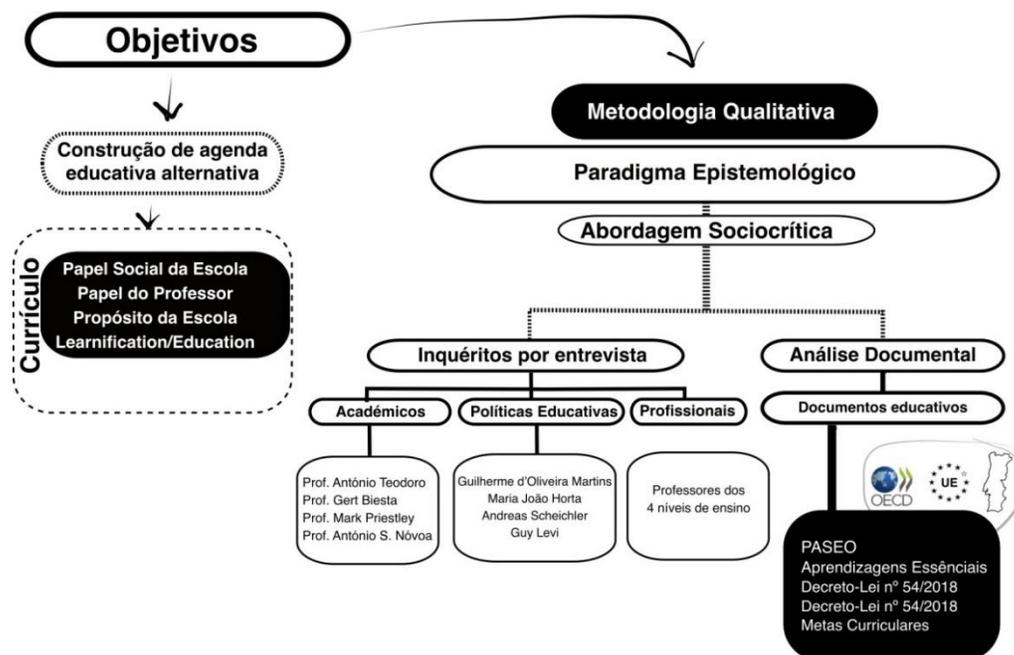
Para o estudo em questão serão entrevistadas personalidades com trabalho realizado na área temática alvo, nomeadamente: académicos, políticos e profissionais da área da educação (professores dos 4 níveis de ensino).

Instrumentos

No estudo irá recorrer-se a inquéritos por questionário e análise documental (Figura 2)

Figura 2

Instrumentos utilizados



Procedimentos

O estudo será realizado a partir da análise de documentos políticos, documentos educativos, bibliografia presente nas referências bibliográfica e outra considerada pertinente. Posteriormente à recolha de dados, estes serão sujeitos a análise crítica, a partir das abordagens epistemológica e sociocrítica de Habermas (Cohen et al. 2018), e Biesta (2022).

REFERÊNCIAS

Biesta, G. (2017). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? In M. Peters, B. Cowie, & I. Menter (Eds.). *A Companion to Research in Teacher Education* (pp. 435–454). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7>

Biesta, Gert. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Pereira Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan. Retrieved 4 May 2016 – via Internet Archive
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59–79. <https://doi.org/10.1080/1479142042000180935>
- Hossaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique: Les différentes facettes de la pédagogie* (Pédagogies références) ESF Editeur.
- Kereluik; Kristen, Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127–140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1010753.pdf>
- Lima, L. (2005). Escolarizando Para uma Educação Crítica: a Reinvenção das Escolas Como Organizações Democráticas. In A. Teodoro & C. A. Torres (Eds.). *Educação Crítica & Utopia Perspectivas para o século XXI* (pp. 19–34). Cortez Editora.
- Ministério da Educação. (2017a). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2017b). Despacho n.º 5907/2017. *Diário Da República*, 2ª série(128), 13881–13890. http://www.dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º55/2018. *Diário Da República*, 1ª série, 2928–2943. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>
- Mishra, P., & Mehta, R. (2017). What We Educators Get Wrong About 21st-Century Learning: Results of a Survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 6–19. <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1242392>
- Morin, Edgar., Silva, C. E. F. da, Sawaya, J., & Carvalho, E. de A. (2004). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Cortez.

- OECD. (2019a). *Well-being 2030 Action OECD Future of Education and Skills 2030: a Series of Concept Notes*. [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)
- OCDE. (2019b). *Well-being 2030 Action OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030 A SERIES OF CONCEPT NOTES*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach* (1^a). Bloomsbury.
- Unesco. (2021). *Reimagining Our Futures Together: a New Social Contract For Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>
- Robertson, S. L. (2022). Guardians of the Future: International Organizations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, 36(2), 188–205. <https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2021151>
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128–144). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD. <https://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.html>
- Teodoro, A. (2022). PISA and the limitations and risks of an OECD global governance programme. *Revista Lusófona de Educação*, 56(56), 45–64. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle56.04>

O currículo da educação física na ditadura militar e na democracia

*Cristina de Vasconcelos Almeida
Universidade Lusófona, Portugal*

RESUMO

A Ditadura Militar no Brasil foi um regime autoritário que durou 21 anos (1964-1985). Por sua vez, a atual fase democrática brasileira ainda é recente. Foi iniciada após a abertura política, que teve seu ápice na primeira eleição presidencial, em 1989. No período ditatorial, uma das principais modificações foi a ênfase dada à prática esportiva como meio de promoção de valores como disciplina, hierarquia, competitividade e nacionalismo. O esporte passou a ser compreendido como um instrumento de formação moral e física dos jovens (Betti, 1991). A amostra foi composta por 20 participantes, da rede pública municipal de Campina Grande – PB, Brasil, que lecionaram a disciplina de educação física nos anos finais do Ensino Fundamental entre os períodos da ditadura militar e democrático. Enquanto instrumento de produção de dados, optou-se pela aplicação de questionários. Para 62,3% dos professores existia a forte intervenção do Estado na Educação Física. Por sua vez, 57% expuseram que eram pressionados a promover valores de disciplina, patriotismo e obediência ao governo nas aulas de Educação Física. Conclui-se que a Educação Física Escolar no Brasil possui heranças históricas importantes, as quais foram determinantes para entendermos o quadro geral no qual essa disciplina se encontra na atualidade.

Palavras-chave: Educação Física; Ditadura; Democracia.

INTRODUÇÃO

A Ditadura Militar no Brasil foi um regime autoritário que durou 21 anos (1964-1985). Ela, portanto, reverberou em um impacto substancial no sistema educacional do país. Ao longo desse período, o governo militar aplicou várias políticas que procuravam controlar a educação e moldá-la conforme os interesses do regime (Bonetto, 2016).

Assim, essa perspectiva e movimento abriram horizontes de visão e atuação, no momento em que critica as ações conservadoras que exercia na sociedade para assumir uma postura crítica frente ao contexto de época. Alguns elementos sobre a tentativa de rompimento com as práticas autoritárias que imperavam até a década de 1980 podem ser notados no contexto do esporte e, *a posteriori*, na Educação Física, como o movimento denominado democracia (Fialho & Oliveira, 2022).

Para tanto, emerge o seguinte problema de investigação: Quais os saberes e poderes determinantes no currículo escolar no período militar e na democracia na Educação Física? Comparar o currículo da Educação Física na ditadura militar e na democracia nos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase nos saberes, poderes e rupturas que aconteceram entre eles foi o objetivo geral do presente estudo.

METODOLOGIA

Participantes

A amostra foi composta por 20 participantes, sendo estes professores (7 ativos e 13 inativos) da rede pública municipal de Campina Grande – PB, Brasil, que lecionaram a disciplina de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental entre os períodos da ditadura militar e democrático. Dos 20 participantes, 12 eram do sexo masculino e 8 do feminino.

Instrumentos

Enquanto instrumento de produção de dados, optou-se pela aplicação de questionários.

Procedimentos

A aplicação dos questionários foi realizada mediante o agendamento prévio com os professores entrevistados. O período da atividade em questão concentrou-se entre janeiro a junho de 2023.

Análise

A análise esteve dividida em três etapas: a primeira delas foi designada como pré-análise, fase na qual os dados passam por nova organização e sistematização para subsidiar o pesquisador na leitura flutuante. A segunda fase é concernente a exploração do material, que, portanto, diz respeito ao tratamento dos dados por parte do investigador, de modo mais detalhado. Por fim, embora tenha que se percorrer todo o processo, teve-se o tratamento dos resultados.

RESULTADOS

No período da ditadura militar o tema controle estatal se fazia presente no contexto ditatorial, isto porque para 62,3% dos professores existia a forte intervenção do Estado na Educação Física. Por sua vez, 57% expuseram que eram pressionados a promover valores de disciplina, patriotismo e obediência ao governo nas aulas de Educação Física. No campo da censura e restrições, 47,7% dos docentes mencionaram a censura e as restrições sobre o que poderia ser ensinado nas aulas de Educação Física. Atividades esportivas consideradas «subversivas» ou que pudessem fomentar o pensamento crítico eram desencorajadas, foi o que relatou 49% do público entrevistado.

A ênfase na competição e no rendimento também foi outro ponto abordado no questionário. De acordo com a amostra obtida, 71,4% alegaram que havia foco excessivo na competição e no rendimento esportivo nas unidades escolares no período ditatorial. Para 29% do professorado participante da pesquisa a qualidade técnica se sobressaía ao desenvolvimento global dos estudantes. Para o quesito maior liberdade pedagógica, 73,2% dos docentes destacaram a maior liberdade que obtiveram para desenvolver programas de Educação Física mais interligados com princípios educacionais e menos propensos à influência política.

DISCUSSÃO

A ênfase na competição e no rendimento, que resultou em 71,4% da amostra, tem sua correlação estabelecida diretamente com a teoria de Educação Física militarista que perpassa pela assertiva de Soares *et al* (1992, p. 53) em que “as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia”. O sistema piramidal pode se caracterizar por uma visão elitista, à medida que submete o esporte de alto rendimento como topo da pirâmide e possivelmente só pessoas que possuem habilidades psicomotoras excepcionais irão alcançar.

Pode-se afirmar, pois, que a ditadura militar, que comandou o Brasil de 1964 à 1985, teve forte influência sobre a Educação Física, usando-a como uma de suas plataformas políticas para sustentar as forças armadas à frente do governo (Oliveira, 2003). Este aspecto pode ser percebido por meio do quesito maior

liberdade pedagógica, onde, por exemplo, e de forma reiterada, 73,2% dos docentes destacaram a maior liberdade que obtiveram para desenvolver programas de Educação Física mais interligados com princípios educacionais.

A Educação Física como instrumento de promoção educacional inclusiva – que resultou em 80% da amostra – estabelece sua correlção com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, haja vista que possibilitou dar legitimidade ao currículo escolar da Educação Física, uma vez que além de potencializar a formação de sujeitos críticos, colaboraria para democratizar o conhecimento da área, já que construiria um corpo de conteúdos “obrigatórios” a serem tematizados em todas as escolas do país (Neira, 2016). Os temas inclusão e diversidade precisam perpassar pelo currículo dessa disciplina em todas unidades de ensino, uma vez que a promoção da diversidade nas atividades de Educação Física foram mencionadas como transformações significativas para 80% dos entrevistados (Fialho & Oliveira, 2022).

CONCLUSÃO

Conclui-se que a Educação Física Escolar no Brasil possui heranças históricas importantes. Não há como deixar de lado a reflexão para compreender e assinalar o caminho historiográfico nos períodos, os quais foram determinantes para entendermos o quadro geral no qual essa disciplina se encontra na atualidade. Entende-se que é oportuna essa reflexão, sobretudo quando se leva em consideração que a influência da militarização acarretou no quadro educacional, que, conseqüentemente, impactou na prática da Educação Física e esportes dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- Oliveira, M. A. T. de (2003). Políticas públicas para a Educação Física escolar no Brasil durante a ditadura militar: uma só representação?. *Perspectiva*, 21(1), 151-178.
- Neira, Marcos Garcia (2016). O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da educação física. *Temas em Educação Física escolar*, 1,1.
- Soares, C. L. et al. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. Cortez.



Eixo Temático: Arte, Criatividade e Educação

- Desencaixa -

Metamorfose: Referencial para a Criatividade

Cláudia Maria dos Santos Gigante
claudiagigante2@gmail.com
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

Na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade Lusófona, ano letivo 2022/2023, foram observadas e desenvolvidas práticas pedagógicas a duas turmas - 10º ano de Desenho A e 12º ano de Oficina de Artes - na Escola Secundária Henriques Nogueira (ESHN), sendo que deu origem a um Relatório de Estágio, estudo aqui abordado. A aplicação das Unidades Didáticas (UD) planeadas teve como objetivo compreender a problemática do desenvolvimento da criatividade dos alunos perante trabalhos que envolveram exercícios de Metamorfose (transformação dos elementos gráficos). Essas atividades consistiram num processo por etapas cada uma com um tema. As estratégias de ensino selecionadas visaram promover a aproximação dos alunos ao mundo das artes, incluindo contato com obras importantes, uso de novos materiais e visitas de estudo. O estudo investigou se o conceito de Metamorfose pode estimular a criatividade em projetos de Desenho, propondo que ele sirva como exemplo de variação formal e como metáfora de transformação constante.

Palavras-chave: Metamorfose; Criatividade; Artes Visuais; Sustentabilidade; Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O trabalho de dissertação consistiu num enquadramento teórico, seguido de investigação empírica sobre as questões delineadas na problemática de investigação. A componente empírica foi implementada nas disciplinas de Desenho A e Oficina das Artes, em duas turmas do Curso de Artes Visuais na ESHN. Neste trabalho, procurou-se analisar e desenvolver o tema da criatividade sobre metamorfose em várias fases com diferentes contextos e perspetivas, partindo da necessidade de expor a importância do ensino das artes e de compreender o impacto que este mesmo tema poderá ter no desenvolvimento dos estudantes do ensino secundário. A componente empírica consistiu no desenvolvimento e exercício de duas UD direcionadas aos conceitos da arte sobre metamorfose, como meio de ação e intervenção e como meio de desenvolvimento cognitivo, de imaginação, criação e criatividade. A metodologia adotada foi a Investigação-ação, sendo a questão de partida: “Pode um trabalho de desenho sobre a metamorfose desenvolver e estimular a criatividade do aluno nas Disciplinas de Desenho A ou Oficina de Artes do Ensino Secundário?”

O desenvolvimento por metamorfose explora a passagem da observação e representação do realismo para o contexto imaginário, de modo a desenvolver a capacidade de síntese com a criação de novas imagens (Efland, 2002).

Assim, criou-se as UD, assente nos dois conceitos: Metamorfose e 7 R(s) da Sustentabilidade, que tiveram diferentes fases com o objetivo de observar a evolução dos alunos na criatividade e facilidade de execução (técnicas, materiais e conceitos) dos trabalhos de fase para fase.

As estratégias aplicadas foram as 25 estratégias da criatividade de Sternberg e Williams (2003), que se dividem em várias categorias. Aqui a criatividade é entendida como uma 'capacidade de resolução de problemas', desenvolve-se o processo cognitivo que permite ser recetivo aos problemas, identificar dificuldades, gerar múltiplas possibilidades para um determinado problema, gerar as diferentes hipóteses e saber comunicar e avaliar resultados.

METODOLOGIA

A metodologia da prática de ensino supervisionada foi a Investigação-ação, pois é uma metodologia dinâmica, interativa e reflexiva e que implica a ação de planear, agir, observar e refletir sobre o trabalho que se desenvolve no ensino com o intuito a uma mudança pré-definida (Latorre, 2003).

Participantes

Turma do 10º de Desenho A - 24 alunos que participaram no inquérito questionário e na UD, sendo 20 do género feminino e 4 do género masculino, com uma média de 15 anos; Turma do 12º de Oficina de Artes - 27 alunos que participaram na UD, 19 do género feminino e 8 do género masculino, com uma média de 17 anos; e Professoras (Cooperante e Estagiária).

Instrumentos

Observação participante e não participante, direta e indireta; entrevista à professora cooperante; questionário específico para a problemática em questão feita aos alunos do 10º ano; Auto-avaliações e feedback; e meios audiovisuais (fotografias e gravador de som).

Procedimentos

A UD de Desenho A teve 5 Fases: Esboço e Apontamento; Estudo das Formas Naturais; Estudo do Corpo Humano; Estudo de objetos, ambientes e contextos com apontamentos das convergências perspéticas; Projeto Final (Rosto). Já a UD de Oficina de Artes teve 2 Fases: Pesquisa/Braimstorming e Escultura Têxtil (Metamorfose). Estas UD, tiveram como objetivo a introdução/sensibilização à transformação gráfica e escultórica, abordando de uma forma geral os conceitos de transformação básica e complexa (desde simetria, translação ou deslocação, rotação e escala) e sobreposição e deformação. Recorreu-se à sua descrição teórica com recurso a apresentação de imagens, no qual cada conceito e subunidade de metamorfose foi ilustrado.

Análise

As Turmas eram bastante heterogéneas com alunos diferentes uns dos outros, nas competências, saberes e 'timings', e os alunos do 10º ano não se conheciam no início do 1º Período. Durante a observação das aulas foi possível constatar as características distintas das turmas. O 10.ºJ evidenciou dificuldades na utilização dos materiais e na concessão de conceitos e ideias, por inexperiência. As turmas eram equilibradas e não apresentavam problemas de comportamento.

RESULTADOS

Os resultados dos exercícios foram variados com alguns alunos a superarem os medos e ultrapassarem dificuldades em que alguns sobressaíram – uns desde início, outros ao longo do percurso – com a obtenção de melhores resultados de fase para fase.

DISCUSSÃO

Segundo os alunos, todo o tema levou-os a sair da zona de conforto ao experimentar todos os tipos de materiais. Também foram adaptados prazos de entrega, com intuito de ganharem responsabilidade, organização de tempo e espaço e até expectativas.

CONCLUSÃO

De acordo com a avaliação evidencia-se que as estratégias utilizadas para o desenvolvimento intelectual e artístico dos alunos foi eficaz, o que se veio a refletir na produção dos trabalhos finais de metamorfose. A maior dificuldade dos alunos deu-se na formulação de conceitos a aplicar nos projetos e no passar destes

para a execução prática. No entanto as dificuldades foram ultrapassadas, o que significa que houve desenvolvimento da criatividade em todo o processo criativo.

REFERÊNCIAS

Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Editorial Graó.

Sternberg, R.J. & Williams, W.M. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Asa Editores

Pintura mural: património e ecossistema local motivação e cooperação no ensino das artes visuais

Sofia Vital Baptista Henrique
S4olhar@gmail.com
Inês Maria Andrade Marques
ines.andrade.marques@ulusofona.pt
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

Este estudo resultou de uma investigação realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino das Artes Visuais (Universidade Lusófona). Realizou-se numa turma do curso de Artes Visuais do 12º ano, no ano letivo de 2021/22, na disciplina de Oficina de Artes, na Escola Secundária Marquesa de Alorna (ESMA), em Almeirim. Partindo de uma revisão da literatura, este estudo apresenta uma reflexão sobre a importância do ensino das artes visuais no séc. XXI, considerando especificamente a importância de abordar meios e técnicas de expressão da arte contemporânea, designadamente novas linguagens artísticas como a *Street Arte* aprofunda estratégias que levam a uma prática educativa reflexiva, procurando promover a motivação e a cooperação em sala de aula. A partir da observação da realidade envolvente e das dificuldades diagnosticadas, o estudo procura responder à questão: Sendo Almeirim um lugar com um reduzido património histórico e artístico, rodeado por um ecossistema natural pouco preservado devido à agricultura intensiva, como é que os(as) alunos(as) do curso de Artes Visuais podem estabelecer uma relação de identidade cultural com o meio? Tendo por objetivos: ajudar os alunos a superar a falta de cooperação interpares e o desinteresse pelo seu meio cultural; desenvolver competências de literacia visual; conhecer artistas contemporâneos e promover, através da *Street Art*, uma identificação dos/as jovens com a arte contemporânea, realizou-se um estudo empírico, em que se propôs aos alunos a realização de um mural com o tema Património e Ecossistema local. A metodologia de investigação usada foi a *Ar/T*ografia, devendo-se, principalmente, ao facto ter sido conduzido, estruturado e aplicado por uma professora e artista. Os resultados aferidos mostram o potencial artístico alcançado pelos(as) alunos(as) e a sua capacidade de reflexão perante o desafio proposto. O mural, aberto à comunidade educativa, beneficiou os participantes e transformou definitivamente o espaço escolar.

Palavras-chave: Ensino; *Street Art*; Motivação; Cooperação; *A/R/T*ografia.

INTRODUÇÃO

O estudo resultou de uma investigação realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino das Artes Visuais (Universidade Lusófona). Realizou-se numa turma do curso de Artes Visuais do 12º ano, no ano letivo de 2021/22, na disciplina de Oficina de Artes, na Escola Secundária Marquesa de Alorna (ESMA). Tratou-se de uma investigação baseada em artes, que teve por objetivo perceber *como* as linguagens artísticas contemporâneas emergentes, especificamente a *Street Art*, podem motivar ou estimular as camadas mais jovens para a aquisição de novas aprendizagens (Campos, 2021).

A partir da observação da realidade em que se inscreveu o estudo, formularam-se as seguintes questões: **Sendo Almeirim um lugar com um reduzido património histórico e artístico, rodeado por um ecossistema natural pouco preservado devido à agricultura intensiva, como é que os(as) alunos(as) do curso de Artes Visuais podem estabelecer uma relação de identidade cultural com o meio?** Perante a questão primordial levantada, que levou à construção do plano de intervenção, houve necessidade de a subdividir em três questões de investigação mais específicas: (1) **Como é que a realização de um mural na escola pode potenciar a cooperação entre os(as) alunos(as)?** (2) **Como é que a realização de um mural na escola pode contribuir para reconsiderar o papel do ensino das artes visuais, num lugar artisticamente empobrecido?** (3) **De que forma o conhecimento da arte contemporânea, nomeadamente a *Street Art* e dos seus artistas, pode motivar os(as) alunos(as) para a aprendizagem de novas técnicas de pintura e a produção de objetos artísticos?**

Constituíram-se assim, como objetivos de investigação gerais: Ajudar os alunos a adotarem comportamentos facilitadores para a superação das dificuldades auscultadas no meio onde se realiza a prática educativa supervisionada, designadamente a falta de cooperação interpares e o desinteresse pelo seu meio cultural; Potenciar e desenvolver competências de literacia visual através da análise estética e crítica de diferentes narrativas e dos seus objetos artísticos; Conhecer novos artistas e, desta forma, motivar os alunos(as) para a aprendizagem de novas manifestações artísticas contemporâneas; Identificar o fenómeno da *Street Art*, e como essa manifestação artística pode levar as camadas da população mais jovem à identificação com a arte contemporânea.

Estabeleceram-se também três objetivos específicos, designadamente: Conhecer métodos e técnicas de produção artística relacionados com a *Street Art*, utilizando capacidades criativas na realização dos seus trabalhos; Promover o mural como objeto artístico que facilita a prática de trabalho cooperativo aberto à comunidade educativa; Criar um objeto artístico no seio da comunidade escolar, mas com uma clara mensagem que se reporta ao meio em que a escola se insere, na qual a população também possa reconhecer-se, permitindo a formação de identidade e a promoção de valores culturais.

Foi perspectivada a Unidade Didática MURAL: PATRIMÓNIO E O ECOSSISTEMA LOCAL, que evoluiu de forma rizomática (Deleuze & Guatari, 2004), dando origem a múltiplas atividades, mais ou menos convergentes (Irwin, 2013), que respondem sensivelmente aos objetivos gerais e secundários atrás

enunciados e se descrevem sucintamente em seguida. Esta Unidade Didática culminou na pintura de um mural relacionado com o património e ecossistema local no espaço escolar, em colaboração com um artista convidado.

METODOLOGIA – Investigação-ação e A/R/Tografia

Participantes

Este estudo, conduzido por uma professora-artista incidiu sobre um universo de 11 estudantes, 6 raparigas e 5 rapazes.

Instrumentos

Durante a Prática Educativa Supervisionada (PES) foram observadas aulas e registados esses momentos através de imagens, textos, e registos gráficos e pictóricos. Foram também realizados 3 questionários aos(às) alunos(as) – 2 deles antes da pintura mural e 1 como reflexão final –; 1 questionário aos funcionários que presenciaram a intervenção no espaço escolar, foram ainda realizadas entrevistas ao artista convidado e 3 professores - supervisor cooperante, diretora de turma e prof.^a responsável pelas exposições e biblioteca.

Procedimentos Unidade Didática MURAL: PATRIMÓNIO E O ECOSISTEMA LOCAL

A proposta partiu da possibilidade de realizar a pintura de um mural no átrio de entrada do refeitório da escola. Paulo Freire (2013) afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (ibid. p.81).

Ao analisar o impacto ao nível artístico e da importância dos conhecimentos que os(as) alunos(as) pudessem adquirir com a especificidade deste projeto, foi perceptível, desde logo, o quão enriquecedor poderia ser o contacto com um artista profissional, mais especificamente, Francisco Camilo, quem pintou o primeiro mural de Street Art na cidade de Almeirim. Depois do convite foi possível a presença deste artista na sala de aula, possibilitando não apenas a abordagem de temas específicos da formação artística, como desenvolver um trabalho cooperativo com um profissional do mundo das artes.

Enquanto professora-artista, realizei, em simultâneo, exposições na localidade tanto na Biblioteca Municipal de Almeirim como na Biblioteca da ESMA, permitindo desse modo a visita dos(as) alunos(as) e a colocação de questões técnicas e artísticas. Procurei procurando ser a referência artística mais próxima dos alunos (Thornton, 2013).

A pintura mural e o trabalho cooperativo (Serra, 2013), entre todos os envolvidos, pretendeu, desde o início, a recuperação de identidade e a valorização da cultura local (Eça, 2010).

Análise

A temática escolhida, embora muito abrangente, tornou-se pertinente e motivou os(as) alunos(as) a pesquisar e a procurar pistas que os(as) levassem à construção da sua identidade. “A educação artística, inspirada no património vivo, conecta os estudantes a suas comunidades, a seu património e o seu meio ambiente” (Unesco, 2020).

Sendo um curso que visa a formação de novos artistas, o contacto com profissionais das artes motivou os alunos(as), mais habituados a desafios metódicos, tecnicistas.

A arte e as disciplinas artísticas podem potenciar o trabalho de grupo e promover a cooperação entre todos os elementos envolvidos na experiência de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS

Esta circunstância levou a uma experiência nova em que a palavra mais usada para a caracterizar a experiência pelos(as) alunos(as) foi “futuro”, e que me leva a compreender que, não pondo de lado a educação formal, é essencial para a construção de conhecimento que os(as) alunos(as) compreendam como estas aprendizagens os preparam para saídas profissionais. Essa possibilidade (profissional) motiva e é alpondra para manter os(as) alunos(as) motivados(as) e ativos(as) na sua construção de conhecimento.

Entre as várias respostas dadas pelos(as) alunos(as) após a realização da Unidade Didática, saliento: “Na minha opinião, se perdermos o património artístico podemos perder a nossa identidade, tanto em Almeirim, como em Portugal, como em todo o mundo.”;

“O património artístico é muito importante, pois enriquece culturalmente uma cidade (Almeirim), proporcionando a continuação do trabalho criativo e da produção artística numa região.”; ou “A experiência da realização deste mural foi interessante e permitiu-me ter contacto com técnicas e artistas novos e diferentes, tendo-me também permitido colaborar com os restantes colegas na criação de uma obra, o que não só fortaleceu relações, como foi novo no nosso percurso académico até então.” (Henrique, 2023)

DISCUSSÃO

A partir da leitura e da reflexão sobre o contexto contemporâneo pós-moderno (Lyotard, 2009) em que assistimos ao surgimento de uma cultura muito eclética e a uma alteração sem precedentes das várias formas de comunicação visual – meios audiovisuais, internet, dispositivos móveis, entre outros – bem como uma imersão permanente nessa forma de comunicação visual (Freedman, 2003; Efland, 2003; Hernández, 2012; Viadel, 2003; Duncum, 2020; Acaso, 2009). À nossa volta, quando saímos à rua, assistimos a manifestações artísticas nas paredes dos prédios, nos muros da cidade, numa manifestação muito próxima da comunidade, apresentadas por vezes numa escala megalómana (Caeiro, M. 2014). Esta realidade, hoje em dia muito popular, traz consigo a oportunidade tornar esse o tema da aula (Acaso, 2009). A Street Art pode ser um objeto de estudo e a motivação para a criação de um projeto educativo (Campos, Sarrouy, Simões, 2022).

A realidade cultural da localidade onde se inseriu esta investigação, é relativamente pobre. São poucos os vestígios do passado porque foram apagados pelo tempo ou pela falta de apego. A quase inexistência de património material, condiciona de certa forma a formação da identidade cultural dos seus habitantes. O conhecimento pessoal e direto desta realidade levou à decisão de relacionar uma linguagem contemporânea da arte com uma mensagem pertinente sobre a etnografia local. Segundo Barbosa (1995) a arte potencia o desenvolvimento cultural. O conhecimento da história e da arte local e das suas manifestações artísticas eruditas ou artesanais são de grande importância, permitindo a consciencialização cívica e a reflexão crítica sobre a nossa origem e de como devemos agilizar, inovar e projetar novas soluções, aproximando-nos da comunidade, ao mesmo tempo que estruturamos a nossa identidade cultural (Barbosa, 1995; Acaso, 2009; Eça, 2010).

CONCLUSÃO

Em ensino o que está em causa é a formação de uma sociedade, num mundo em constante mudança (Morgado, 2021). O(a) professor(a) deve questionar-se sobre que tipo de conhecimento está a oferecer aos(às) seus(uas) alunos(as) e como este influi nas suas vidas futuras (Morin, 2014, Nóvoa, 2002). A escola deve demonstrar uma cultura aberta à comunidade. Deve aproximar os artistas da sala de aula, para que os(as) alunos(as) se revejam nas suas aprendizagens.

As premissas e os objetivos da unidade didática desenvolvida foram cumpridos, num processo que valorizou a escola artisticamente e favoreceu a aquisição de valores de cidadania. Os resultados dos

inquéritos mostram que todos saíram enriquecidos: os alunos pela experiência artística, conhecimento técnico, domínio de novos materiais e novas escalas; o artista, pela oportunidade de verificar o interesse e a motivação de uma nova geração de “gente artista” (Camilo, 2022); a comunidade, por assistir/acompanhar a um processo artístico na totalidade e não apenas receber trabalhos concluídos numa exposição e a própria docente, por receber e poder partilhar conhecimentos, verificar a felicidade e a motivação com que os(as) alunos(as) cooperaram em todas as fases deste projeto.

REFERÊNCIAS

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son Manualidades*. Catarata.
- Barbosa, A. (1995). Educação e Desenvolvimento Cultural e Artístico. *Revista Educação e Realidade*, 20, 2.
- Campos, R. (2021). Poder local, arte urbana e festivalização da cultura. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 125. Doi: 104000. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/12000>
- Campos, R., Sarrouy, A., Simões, A. (2022). *As Arte de Construir Cidadania. Juventude práticas criativas e ativismo*. Tinta da China.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2004). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Ed.34.
- Duncum, P (2020). *Picture Pedagogy, Visual Culture Concepts to Enhance the Curriculum*. Bloomsbury Academic;
- Eça, T. (2010). VII Que Desenhas, que Designas, que Desígnios? Interpretando as Opiniões e Visões dos Jovens a partir dos seus desenhos. In: M. Oliveira & M. Sandrine. *As Artes na Educação Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade*. Folheto Edições e Design Centro de Investigação Identidades e Diversidades, pp. 188-290;
- Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido*. Paz & Terra.
- Henrique, S. (2023). Pintura Mural: Património e Ecossistema Local – Motivação e Cooperação no Ensino das Artes Visuais. *Mestrado na área de especialização de ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Universidade Lusófona de Ciências Sociais, Educação e Administração, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/13826>
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual – Outra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro Ediciones.

- Irwin, R. (2013). *A/R/Tografia: uma introdução*. In: B. Dias & R. Irwin (Org.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia*. Edusfsm.
- Lyotard, J. (2009). *A Condição Pós-Moderna*. Editora José Olympio;
- Ministério da Educação, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Acedido a 16/09/2021. Disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Morgado, J. (2021). Currículo de nova geração e cidadania: desafios contemporâneos. *Revista de Estudos Curriculares*, 12, 25-37.
- Morin, E. (2014). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Cortez Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Educa.
- Thornton, A. (2013). *Artist, Researcher, Teacher: A study of Professional Identity in Art and Education*. Intellect.
- Unesco (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*. *Internacional ArtsEducationweek*. Acedido a 28 de setembro de 2020. Disponível em:
https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art-week-technote_por_final.pdf
- Viadel, R., Roldán, J., Rodriguez, M. (2020). *Aprendiendo a Enseñar Artes Visuales. Un Enfoque A/R/tográfico*. Tirant Humanidades.

Walking in my Shoes

Estratégias de motivação e descoberta em História da Cultura e das Artes

Ana Maymone
anamaymone@gmail.com
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA), do 3º ano do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais (3º TAV), constatou-se que os alunos se sentiam desmotivados com um programa teórico, pouco estimulante e criativo. Face ao desafio, foi propósito desta investigação-ação encontrar estratégias que motivassem os alunos para HCA e estimulassem a sua criatividade, sem comprometer a aquisição de saberes. O trabalho de projeto, baseado em problemas reais do interesse dos alunos, impulsionou as atividades, que partiram da Igualdade de Género na Arte, para abordar os módulos 9 e 10, numa retrospectiva histórica através de obras de artistas femininas, aplicando na prática as ideias subjacentes a cada uma delas. Desfizeram-se preconceitos, repensando o papel social da mulher, pela criação colaborativa e transdisciplinar de peças artísticas, estimuladas pela surpresa de um olhar renovado sobre a obra de arte e pelo próprio ato de criar, seguindo a pedagogia *Wonder*, associada à Cultura Visual. O projeto transformou-se no Coletivo “*Walking in my Shoes*”, que criou uma *fanzine* com o resumo dos conteúdos aprendidos e as peças integraram o evento Caldas Late Night 26. Com empenho e criatividade, reconheceu-se a relevância das aprendizagens proporcionadas, valorizando a exploração prática de um tema do interesse dos alunos, a descoberta contextualizada e a deambulação livre sobre a obra de arte em HCA.

Palavras-chave: História da Cultura e das Artes; Motivação pela Experimentação; Projeto Transdisciplinar e Criativo; Abordagem *Wonder*; Cultura Visual.

INTRODUÇÃO

Durante a PES, lecionou-se a disciplina de HCA, que os alunos consideravam muito teórica e expositiva, sem utilidade para o seu futuro. Não tinham curiosidade nem prazer na descoberta da obra de arte, desmotivados com os conteúdos, pouco estimulantes e criativos. Então, que estratégias adotar na sua motivação para HCA, cumprindo o programa, promovendo a criatividade e a fruição da obra de arte? Como resposta, adotaram-se novas estratégias pedagógicas, com uma componente prática. Explorou-se o

trabalho de projeto cooperativo e transdisciplinar, sobre um tema de interesse dos alunos, a Igualdade de Género na Arte. Recorreu-se à metodologia *Wonder*, para estimular a admiração e a criatividade, e à Cultura Visual, trabalhando o ver e o fazer na obra de arte, no contexto dos alunos. Mudou-se a aula para uma sala estúdio e criaram-se parcerias com entidades externas à escola, como o Cineclub CR e o evento *Caldas Late Night*.

METODOLOGIA

A investigação-ação permitiu identificar estratégias replicáveis, descrevendo um conjunto de atividades que deram resposta à falta de motivação e criatividade dos alunos nas aulas de HCA.

Participantes

Grupo de alunas do 3º TAV, de uma escola secundária da região oeste e centro de Portugal.

Instrumentos

Os dados foram recolhidos por observação direta (registo escrito em diário de bordo, fotografia e vídeo), conversas informais com as alunas e um inquérito sobre a evolução da sua motivação e criatividade em HCA, para além das atividades realizadas, que culminaram numa exposição, *fanzine* e *e-book*.

Procedimentos

O projeto dividiu-se em vários exercícios práticos, com introdução aos conceitos teóricos realizada a partir de obras de referência de artistas femininas. Desconstruindo-se o papel da mulher, realizaram-se as atividades propostas, em supervisão. O inquérito final permitiu verificar os resultados observados diretamente.

Análise

Analisou-se a atitude das alunas durante o projeto e a sua capacidade de síntese dos conteúdos, avaliando-se a sua assimilação de saberes, motivação e desenvolvimento criativo.

RESULTADOS

As alunas empenharam-se e melhoraram as notas, tendo vontade em continuar o projeto, como coletivo “*Walking in my Shoes*”. Interessaram-se pelo tema da mulher e da obra de arte, compreendendo a relevância das suas aprendizagens. Os alunos que rejeitaram o projeto mudaram de atitude, ajudando as colegas.

DISCUSSÃO

Debateu-se a eficácia das estratégias adotadas para a motivação dos alunos em HCA, estimulando a sua criatividade, sem comprometer a aquisição de conhecimentos, o que foi possível de comprovar.

CONCLUSÃO

Através da abordagem *Wonder*, apoiada na Cultura Visual, conseguiu-se motivar as alunas para HCA, promovendo a criatividade, as aprendizagens significativas e evidenciando o carácter prático da disciplina. Consciencializou-se para a Igualdade de Género na Arte, através de um projeto cooperativo e transdisciplinar, e da obra de arte contemporânea feminina, num ambiente de sala estúdio, favorável às metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e Situações de Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora;
- Freedman, K. (2003). *Theaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Teachers College Press and Reston: National Art Education Association;
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2013). *Studio Thinking 2: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press;



Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ª edición. Graó, de IRIF, S.L. el Francesc Tarrega;

Schinkel, A. (2020). *Wonder, Education, Human Flourishing. Theoretical, Empirical and Practical Perspectives*. VU University Press.

A importância do manifesto e da performance como expressão artística no ensino das artes visuais

Raquel Diogo Carteiro
rcarteiro@gmail.com
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

No sentido de trazer à prática do ensino das artes visuais cada vez mais o apelo urgente do pensamento livre e democrático, procuro questionar a importância do exercício da performance e do manifesto como expressão artística. Reconhecendo que o estudo da arte tem um papel preponderante no entendimento da complexidade da existência humana, dos aspetos sociais, políticos e económicos das sociedades, este trabalho pretende analisar os efeitos que o estudo e a prática do exercício do manifesto e da performance podem ter na capacidade reflexiva, crítica e disruptiva dos alunos. Neste sentido, foi desenvolvido um projeto com uma turma do 12º ano do curso profissional de artes, na Escola Secundária de Carcavelos, intitulado O Meu Manifesto. Os manifestos resultantes desta experiência evidenciam a necessidade que os alunos têm de projetos que lhes permitam ter um maior entendimento do papel interventivo da arte no mundo, não só como forma de desenvolverem as suas capacidades de reflexão crítica e de ação, mas também como ferramenta essencial na construção dos seus discursos artísticos.

Palavras-chave: Manifesto; Performance; Reflexão Crítica; Ensino da Arte

INTRODUÇÃO

Cativar os alunos a uma maior atenção para os assuntos do mundo de hoje é também cultivar a reflexão crítica, tornando-os mais atentos ao que se passa à sua volta, encorajando-os a 'dar corpo ao manifesto'. Creio que compreender a experiência da arte através do manifesto e da performance pode espoletar nos alunos a noção da importância dos gestos e da opinião como ação, criando a consciência de que a tomada de uma posição sobre um determinado assunto é também uma forma de agir no mundo, algo que é de extraordinária importância no trabalho de um artista. É também de enorme importância que compreendam que a decisão inerente a uma opinião sobre um determinado assunto exige a responsabilidade do conhecimento, sobretudo porque a arte deve estar ao serviço de uma liberdade consciente, e para isso é preciso 'saber ver' e articular o discurso com propriedade, dando-lhe a devida relevância da verdade como expressão.

METODOLOGIA

A proposta didática apresentada intitulou-se O Meu Manifesto, e consistiu na elaboração e apresentação de manifestos escritos por alunos na disciplina de HCA. A ideia foi permitir, de forma completamente livre, que os alunos trouxessem assuntos do seu interesse, com relevância social e política, para a sala de aula. A elaboração de manifestos sugeria que os alunos tomassem autonomamente o curso das suas investigações, tendo para isso à sua disposição uma assinatura do jornal público, para melhor se informarem dos assuntos a abordar. O acesso à assinatura digital, surgiu a par do programa promovido pelo Plano Nacional das Artes (PNA) em parceria com o Jornal Público, na participação de projetos escolares que fomentassem a literacia dos media. Este projeto consistiu também na apresentação de um trabalho interpretativo que fizesse justiça ao seu manifesto, tendo os alunos sido encorajados a fazer uso da performance como expressão.

A nível metodológico este projeto baseou-se numa ação assente nas propostas de Fernando Hernández e Ana Mae Barbosa, refletindo a vontade de abrir caminho para uma nova versão de escola, onde se propõem assuntos de uma forma diferente aos alunos, conferindo ao professor uma maior liberdade de execução das suas práticas educativas, através de uma docência ativa, tornando-o num verdadeiro agente de transformação. Recorreu-se a diversos meios didáticos, como obras literárias, pintura, escultura, desenho, dança, teatro, filmes, documentários, música, programas de visitas guiadas a museus, áudios de manifestos, aulas temáticas e uma visita guiada às gares marítimas da Rocha do conde de Óbidos e de Alcântara para ver os painéis de Almada Negreiros. Procurou-se sempre em todas as aulas o registo da discussão e debate de ideias, fazendo questões, permitindo sempre a relação com o quotidiano dos alunos.

RESULTADOS

Falar de assuntos que envolvem os outros, a comunidade ou a sociedade torna-se desconfortável para alguns alunos, porque não dominam o território de discurso. À medida que os alunos iam apresentando os seus manifestos, tornava-se cada vez mais clara a preocupação de apresentar algo que realmente fosse relevante. Os alunos que trabalharam melhor os manifestos revelaram maior desenvoltura nos seus

discursos e projetos artísticos, conseguindo expor melhor as suas ideias, argumentando com maior propriedade.

DISCUSSÃO

Este encontro performático de ideias, entre a ação do seu discurso e a ação do discurso dos outros, foi altamente revelador de uma série de fragilidades dos alunos, abalando subjetividades. A experiência da partilha e debate de assuntos sérios, trazidos pelos próprios alunos em sala de aula, abriu espaço à ressignificação, não só sobre os temas apresentados, mas também sobre a forma como constroem e apresentam os seus discursos. Na verdade, o projeto trouxe aos alunos a noção de que são responsáveis pela sua opinião, algo que exige um trabalho de ação de construção individual, por vezes difícil de assumir.

CONCLUSÃO

A aprovação ou desaprovação de determinadas opiniões refletidas através dos manifestos, levantou discussão e debate de dilemas em sala de aula, potenciando a ressignificação de subjetividades. Através da partilha de opiniões em sala de aula, os alunos ganham consciência da importância da articulação dos assuntos que envolvem os seus trabalhos artísticos, tendo a possibilidade de compreender, no processo da análise dos trabalhos dos colegas, que numa sociedade democrática existem diferentes dinâmicas de ação e discurso. O exercício da reflexão através do manifesto e da performance, demonstrou claramente a necessidade que os alunos têm de desenvolver uma maior capacidade de análise crítica sobre o que os rodeia, entendendo que o estudo da arte não se baseia apenas num mero conjunto de técnicas a aprender, mas que é um processo de construção de ferramentas para a vida, onde desenvolver a criatividade é também pensar e agir.

REFERÊNCIAS

Carteiro, R. (2023). *A Importância do Manifesto e da Performance como Expressão Artística no Ensino das Artes Visuais*. Mestrado no Ensino das Artes Visuais do 3º Ciclo e Ensino Secundário.

Universidade Lusófona de Lisboa.

https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/13754/1/VF_CARTEIRO_Raquel_MEAV2023_1%20e%201.pdf

Eixo Temático: Inclusão Socioeducativa

Caracterização das necessidades de formação em inclusão dos professores do ensino básico

Maria Adelina Mendes Cebola Rebelo Manuel
adelina.academic@gmail.com
Luzia Lima-Rodrigues
Universidade Lusófona – CeI/ED/NEISE, Portugal

RESUMO

Esta investigação emerge do interesse pessoal e profissional pela formação de professores para a inclusão, bem como o entendimento das suas necessidades de formação, pois enquanto professora de educação especial se tem interrogado sobre a formação disponibilizada, a formação realizada e a formação de que efetivamente necessitam os professores. O Relatório de Atividades/2019 do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores ressalta que as reformas educativas portuguesas, designadamente a articulação do Decreto-lei 54/2018 e Decreto-lei 55/2018 levaram em 2019 ao aumento substancial de ações de formação para a promoção da escola inclusiva. O *Review of Inclusive Education in Portugal* da OCDE, 2022, destaca que os professores de carreira participam em 50 horas de formação por ciclo avaliativo de 4 anos, algo que a Comissão Europeia considera uma quantidade significativa de tempo e recursos, dizendo que há oportunidades para desenvolver e melhorar o trabalho dos professores como profissionais, mas não está claro se faz diferença na forma de pensar e na prática dos professores nas áreas da diversidade, equidade e inclusão. Pretendemos assim, responder à questão: Quais são as necessidades de formação contínua dos professores dos três ciclos do ensino básico na área da inclusão? Operacionalizámos a questão de forma a estabelecer um plano de formação na área da inclusão e um conjunto de princípios através da caracterização das necessidades de formação dos professores dos três ciclos do ensino básico e das suas experiências profissionais e de formação. Seguimos uma metodologia qualitativa, tendo como técnicas e instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, com perguntas abertas e fechadas, grupos focais e a análise documental. Como técnicas e instrumentos de análise de dados será efetuada a análise de conteúdo. Os sujeitos serão professores dos três ciclos do ensino básico selecionados das cinco Direções de Serviços Regionais do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Inclusão; Formação de Professores; Formação Contínua; Necessidades de Formação

INTRODUÇÃO

A presente investigação emerge do interesse pessoal e profissional pela formação de professores e pela educação inclusiva, no seguimento da atividade profissional exercida enquanto professora de educação especial, que ao longo da carreira se tem interrogado sobre a formação que é disponibilizada aos professores, a formação por estes realizada e, mais concretamente, a formação de que efetivamente necessitam. Desta forma surge o interesse pela formação de professores para a inclusão, bem como a pertinência do entendimento das reais necessidades de formação dos professores.

Procedeu-se ao levantamento de estudos sobre a análise de necessidades de formação contínua de professores, tendo-se encontrado uma linha de investigação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da

Educação da Universidade de Lisboa, bem como à leitura e análise de vários estudos e relatórios internacionais e nacionais, nomeadamente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o *Review of Inclusive Education in Portugal (2022)* e do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFPC), o Relatório de Atividades de 2019. Neste último é referido que as reformas educativas portuguesas e as transformações decorrentes das mesmas, designadamente o Decreto-lei 55/2018 e o Decreto-lei 54/2018, ambos de 6 de julho, levaram no ano 2019, a um aumento substancial de ações de formação acreditadas para promover uma escola mais inclusiva. Este aumento de ações de formação acreditadas é visível no referido relatório, em que “basta comparar o número de ações de formação acreditadas em 2018, 3065 ações, com o número de ações de formação acreditadas em 2019, 5032 ações” (CCPFPC, 2019, p. 4), tendo havido um acréscimo de 1967 ações de formação.

O relatório da OCDE *Review of Inclusive Education in Portugal (2022)*, salienta que os professores portugueses referiram várias vezes que,

Nonetheless, in Portugal, teachers are required to participate in a considerable amount of professional training activities that have direct implications for salary increment and career progression. They often do so in their spare time and at their own cost. The review team was repeatedly told that continuous professional learning activities were too theoretical and often a burden rather than a learning opportunity. (p. 20)

Destaca ainda que os professores portugueses de carreira participam em pelo menos 50 horas de atividades de aprendizagem profissional a cada ciclo avaliativo de 4 anos, o que de acordo com os padrões da Comissão Europeia é considerada uma quantidade significativa de tempo e recursos que podem ter consequências positivas e negativas, ou seja,

On the one hand, this means that there are opportunities to develop and improve teachers' work as professionals. On the other, it is not clear whether this is making a difference in respect to the thinking and practice of teachers and school leaders in the areas of diversity, equity and inclusion. (OCDE, 2022, p. 150)

Perante o apreendido nos supra relatórios surgem algumas inquietações: embora tenha existido um acréscimo de formação em 2019 para que os professores pudessem responder aos novos desafios

decorrentes da legislação implementada em 2018, o relatório da OCDE, 2022 refere que Portugal precisa de desenvolver a aprendizagem profissional contínua e “deve ponderar a oferta de uma aprendizagem profissional centrada no ensino em salas de aula multiculturais e multilingues e na diversidade e inclusão cultural” (p. 24), assim como especifica que os professores são “altamente qualificados e valorizam a educação inclusiva” (p. 19) e realizam muitas horas de atividades de aprendizagem profissional, mas não é claro que estas ações de aprendizagem profissional façam diferença na forma de pensar e na prática dos professores.

METODOLOGIA

A investigação enquadra-se na área científica das Ciências da Educação, nos domínios da Formação de Professores e da Inclusão, mais concretamente na Formação Contínua, centrando-se no campo das Necessidades de Formação. Optou-se por uma investigação que se enquadra no paradigma qualitativo ou interpretativo, a que Coutinho definiu como sendo um paradigma que “pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e acção.” (Coutinho, 2011, p. 16). Partindo do problema de investigação foi concebida a questão de investigação que para Silvestre e Silvestre (2012, p. 52), “em primeiro lugar faz a ponte entre o tema e problema e/ou problemática de pesquisa com os objetivos a que nos propomos com a investigação. Em segundo lugar, dar-nos-á o encaminhamento que seguiremos ao longo do escrito.” Assim, a questão de investigação torna-se cada vez mais atual e pertinente: Quais são as necessidades de formação contínua dos professores dos três ciclos do ensino básico na área da inclusão?

Esta investigação pretende estabelecer um conjunto de princípios, bem como um plano de formação contínua de professores na área da inclusão, através da caracterização das necessidades de formação contínua dos professores dos três ciclos do ensino básico e das suas experiências de formação e profissionais.

Participantes

A amostra num estudo de abordagem qualitativa é “a unidade de análise ou conjunto de pessoas, contextos, eventos ou fatos sobre o qual se coletam os dados sem que necessariamente seja representativo do universo” (Sampieri et al, 2006, p. 252).

Optou-se pela amostragem de professores dos três ciclos do ensino básico representativos das cinco Direções de Serviços Regionais (DSR), Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, 150 professores (50 – 1.º ciclo, 50 – 2.º ciclo e 50 – 3.º ciclo) de Agrupamentos de Escolas de cada DSR, perfazendo um total de 750 professores.

Instrumentos

As técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar serão o inquérito por questionário, grupos focais e a análise documental. Como técnicas e instrumentos de análise de dados privilegiar-se-á a análise de conteúdo.

CONCLUSÃO

A investigação encontra-se na fase elaboração do relatório de investigação.

REFERÊNCIAS

- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. (2019). *Relatório de Atividades – 2019*.
<https://www.ccpfc.uminho.pt/documentacao/outros>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal. Reviews of National Policies for Education*. OCDE Publishing.
<https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3.ª ed). McGraw-Hill
- Silvestre, H., & Silvestre, M. J. (2012). A Área, o Tema e o Problema de pesquisa como factores determinantes no processo de investigação. In Silvestre, H., & Araújo, J. (Org.). *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 35-62). Escolar Editora.

Eixo Temático: Sociomuseologia

A Sinhara dos Campos Gerais: Uma crítica sócio-expográfica sobre o imaginário feminino no movimento tropeiro

Samara Hevelize de Lima
samarahevelize@hotmail.com
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

Esse artigo possui como foco a concepção da representação da mulher dentro do Museu do Tropeiro - Seccional Casa de Sinhara em Castro – PR, usando como objeto central a exposição inaugural da Seccional elaborada em 2004 e encerrada em 2015. Esse espaço e suas modificações expositivas são um dos objetos da minha tese, mas para esse evento pretendo restringir a temática dentro do tropeirismo, ciclo econômico marcante na região Sul do Brasil no século XVIII, utilizando uma discussão a respeito do imaginário da mulher nesse período histórico, restringindo geograficamente nos Campos Gerais, Paraná, onde a figura tropeira se vincula ao imaginário da elite, indo na contramão da historiografia nacional. Para pensar criticamente a exposição e seus elementos, trabalharemos com o conceito de espaço expositivo como estratégia de comunicação de Marcelo Cunha (2010), estudando os elementos trabalhados nas discussões da sociomuseologia com ênfase em gênero em museus e a representação feminina de Aida Rechená (2013), alinhado com a concepção de gênero, raça e classe de Angela Davis (2016) onde pretendo desenvolver o diálogo com a pluralidade social não trabalhada no debate sobre o tropeirismo e o feminino nos Campos Gerais. Essa abordagem utilizará a análise de imagens da exposição, partindo de um conceito para além do suporte imagético, mas pensando nas simbologias construídas nas narrativas, nas memórias envolvidas e na disseminação desse discurso, tal como proposto por Paulo Knauss (2016).

Palavras-chave: Gênero; Museu; Museologia; Casa de Sinhara.

INTRODUÇÃO

A exposição Casa de Sinhara foi organizada em 2004 em um prédio centro histórico de Castro, segundo a proposta de organização institucional, sua expografia foi criada para ser uma homenagem às mulheres castrenses, ressaltando a importância das antepassadas nas gerações atuais. Conforme definido no relatório de fundação da exposição, feito por Judith Carneiro de Melo

Neste novo espaço, pretendemos perpetuar o nome das mulheres castrenses, alicerces das nossas famílias antepassadas. Foram essas mulheres as mães amorosas, as esposas dedicadas, que no seu trabalho silencioso e anônimo contribuíram para engrandecer seus filhos e maridos. Foram elas as viúvas abnegadas ou as heroínas solitárias que dedicaram as suas vidas a ser o amparo forte dos enfermos, dos pobres e dos aflitos. Foram mulheres de fibra e coragem, a quem Castro muito deve. (Relatório, 2003-2009, p.18)

Mas afinal quem é a Sinhara que dá nome para esse espaço? Segundo a língua portuguesa o nome 'Sinhara', é uma variação do substantivo Sinhá sendo a forma de tratamento dado pelos escravizados para

a senhora proprietária da fazenda (Michaelis, 2023), mas na construção da expografia do Museu do Tropeiro a Sinhara é a esposa do tropeiro. Nesse ponto se vincula a primeira crítica, se o espaço se propõe a homenagear as mulheres, Sinhara não é um termo que simboliza o feminino na cidade e nem mesmo no Estado, é um termo que remete a uma opressão e a uma hierarquia dominante.

Para contextualizar o objeto da pesquisa, eu trouxe uma síntese sobre o que foi o movimento tropeiro,

O tropeirismo consistia na compra de gado muar no Rio Grande, no Uruguai, na Argentina, conduzi-las em tropas, numa caminhada de três meses pela estrada do Viamão, inverna-las por alguns meses nos campos do Paraná e vende-las na grande feira anual de Sorocaba, onde vinham comprá-las paulistas, mineiros e fluminenses. (Westphalen, Balhana & Machado, 1969, p. 65)

O trajeto de transporte ficou conhecido como 'O Caminho de Viamão' e esse ciclo é considerado um dos mais lucrativos do Estado do Paraná no século XVIII, tendo seu enfraquecimento após a implementação das estradas de ferro no país. O tropeirismo além de ser um ciclo econômico, também foi um ciclo social que perpassa o imaginário paranaense, como sendo o responsável pela estruturação de diversos povoados e cidades dentro do percurso do Caminho de Viamão, e uma dessas cidades é Castro.

E nesse ponto eu gostaria de expor a segunda crítica, pois na historiografia de um modo geral, os tropeiros eram todos aqueles que se vinculavam as ações de tropeadas, indiferente de sua classe social, as tropas não possuíam necessariamente um proprietário, em muitos casos eram homens que se juntavam para fazer o transporte dos animais, porém cada um sendo patrão de si mesmo. Em contrapartida na região dos Campos Gerais no Paraná, onde Castro se localiza, esse imaginário se altera, sendo o tropeiro o dono da tropa, em muitos casos esse proprietário também possuía o título de barão ou coronel. Esta representação social e cultural é ensinada nas escolas e perpetuada nos espaços de memória. "Se o Museu do Tropeiro foi concebido enquanto um lugar da memória para o tropeiro Barão, logo a Casa de Sinhara representaria às Baronesas e suas descendentes". (Mayer, 2022, p. 232). Quando o museu se propõe a homenagear a Sinhara/Baronesa enquanto esposa do tropeiro, sua representação se vincula a da elite e não a de todas as mulheres da cidade que estão homenageadas naquele local.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse trabalho foi a observação e o uso do olhar, ou a prática do olhar, como ferramentas de análise histórica e de representações, proposta por Paulo Knauss (2016). Esse viés propõe o debate sobre a imaterialidade da matéria visual, ou seja, utilizar o estudo da construção do imaginário a cerca de um suporte visual. Estudando uma exposição como uma imagem criada através de diferentes elementos que vinculam, autor, contexto social, indivíduos retratados e o receptor desse discurso – entendendo que há uma rede de sentidos dentro da expografias, formadas por representações sociais e culturais.

RESULTADOS

Uma exposição é uma representação construída, entre um objeto presente e um objeto ausente, como abordado pelo professor Marcelo Cunha:

[...] as exposições nos colocam diante de concepções, de abordagens do mundo, portanto, expor é também propor. Exposições são traduções de discursos, realizados por meio de imagens, referências espaciais, interações, dadas não somente pelo que se expõe, mas inclusive, pelo que se oculta, traduzindo e conectando várias referências, que conjugadas buscam dar sentido e apresentar um texto, uma idéia a ser defendida. (Cunha, 2010).

Dessa forma a problemática está em excluir o objeto ausente, e não problematizá-lo como parte do discurso construído – essa construção também se vincula a uma hierarquia de poder, entre quem detém o poder simbólico, financeiro, cultural... e as demais camadas sociais. Quem detém esse poder define quais são os elementos que estão presentes e quais estão sendo excluídos, nem mesmo estão ocultos, estão encerrados daquele discurso.

CONCLUSÃO

Ao definir a exposição como uma homenagem a todas as mulheres castrenses, sua narrativa nos remete ao debate de quais corpos importam e como eles importam no museu, em suma, são aqueles que se vinculam a uma elite local, detentora do poder de gestão, sendo esta, até hoje, a camada que define os limites existenciais da cidade de Castro (e também do Estado).

REFERÊNCIAS

Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo Editorial.

- Knauss, P. (2016). No domínio dos acervos: história e as práticas do olhar. *Revista Maracanan*, 12(14), 12-24.
- Mayer, M. S. (2022). *Museu, historiografia e patrimônio: a trajetória do Museu do Tropeiro e a institucionalização de um lugar de memória*. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo.
- Rechena, A. (2013). Sociomuseologia e Género. Imagens da mulher em exposições de museus portugueses. *Cadernos de Sociomuseologia. Experiências, recursos e expografias*, 45.
- Relatório Museu da Casa Castrense (2003-2009) 1977, Castro. Manuscrito não publicado, Museu do Tropeiro.
- Wachowicz, R.C. (2010) *História do Paraná*. Editora UEPG
- Westphalen, C. M., Balhana, A. P., & Machado, B. P. (1969). *História do Paraná*. Curitiba: Grafipar, 1.

Museologia e Educação: os caminhos percorridos por José Valladares no Museu do Estado da Bahia (1939-1959)

Larissa Saldanha Oliveira
larissa.saldanha.oliveira@gmail.com
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

Este trabalho é resultante do mestrado da autora, que foi o ponto de partida para reflexões e análises, as quais estão em curso. Tal dissertação teve como objetivo investigar a perspetiva museológica e pedagógica de José Antônio do Prado Valladares no Museu do Estado da Bahia durante a sua gestão, como diretor, entre os anos de 1939 e 1959. A partir disso, pretendemos discutir sobre Educação e Museus no Brasil, destacando o contexto político-cultural e mais especificamente, museológico no país a partir de 1930. Além disso, trazer aspetos gerais da educação brasileira na década supracitada, numa intersecção entre agentes educacionais como Anísio Teixeira, John Dewey e Franz Boas em diálogo com José Valladares. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Salvador, Bahia, Brasil, no atual Museu de Arte da Bahia – anteriormente denominado Museu do Estado da Bahia. Adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, a qual coaduna com a escolha por uma pesquisa qualitativa. Quanto ao enquadramento teórico, recorreremos às teorizações de Maria Célia Santos (1996) que aponta para a relação entre a Museologia, o Museu e a Educação a respeito de conceitos como “processo museológico”. Mais contemporaneamente, destacam-se as contribuições de Alice Bemvenuti (2004); Ana Carolina Faria (2014) e Marcele Pereira (2010) sobre práticas educativas enquanto estratégias educacionais nos museus. Os resultados desta pesquisa apontaram para a importância das ideias deste personagem a respeito da educação visual e sua tentativa de melhorar a educação do povo, especialmente em museus. Cabe ressaltar neste artigo as contribuições e interpretações sobre pedagogia em museus nesse período. Ao fim e ao cabo, percebe-se que José Valladares articulava em seu trabalho uma conceção museológica juntamente com um entendimento pedagógico, o que contribuiu com os processos de legitimação da educação no campo dos museus.

Palavras-chave: Educação; José Valladares; Museologia.

INTRODUÇÃO

Esta investigação é o desdobramento de uma dissertação de mestrado² em Museologia e refere-se ao trabalho de José Valladares quando esteve à frente do Museu do Estado da Bahia entre os anos de 1939 e 1959, neste caso, numa interlocução com a Educação. Assim, relacionam-se essas duas ciências sociais aplicadas a fim de averiguar quais as perspectivas museológica e pedagógica desse diretor durante a sua gestão e de que forma isto era percebido ou não. Salientamos ainda a importância deste trabalho ao trazer uma intersecção entre diferentes agentes educacionais dessa época e as ações educativas de José Valladares no Museu. No enquadramento teórico deste trabalho destacam-se algumas obras de Santos (1996); Bemvenuti (2004); Faria (2014) e Pereira (2010), uma vez que relacionam Museologia e Educação em suas análises, principalmente quanto às práticas educativas realizadas nos museus brasileiros. Ademais, fez-se um levantamento bibliográfico sobre a atuação de José Valladares

com textos de Cerávolo (2012) e Romo (2020). Tais contribuições teóricas reúnem três elementos significativos para este estudo: Museologia; Museu e Educação, os quais relacionam-se com José Valladares e a sua atuação museológica.

METODOLOGIA

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, a começar pelo Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB) para recolha de reportagens sobre o recorte temporal abordado: além dos jornais 'Diário de Notícias' e 'A Tarde', consultas ao Diário Oficial da Bahia forneceram registros importantes sobre a história do Museu e o contexto político-cultural e museológico daquela época. Outras fontes primárias utilizadas na pesquisa, em especial, documentos administrativos (relatórios; atas; ofícios) e publicações feitas por Valladares foram localizados no Setor de Museologia e na Biblioteca do Museu, respectivamente.

RESULTADOS

Os resultados apontam para o alargamento de uma teia de contatos estabelecida por José Valladares em seu trabalho como gestor de um museu público baiano. Nesse sentido, suas ideias a respeito da educação visual e dos museus como lugar de complemento à educação, por exemplo, podem ser rediscutidas e repensadas num panorama mais amplo e com novos interlocutores.

DISCUSSÃO

Com esta pesquisa compreendemos que o trabalho de José Valladares pode ter contribuído no campo da educação em museus. Valladares estabeleceu uma rede de contatos com diferentes agentes educacionais, como: John Dewey (EUA); Franz Boas (EUA) e Anísio Teixeira (Brasil). Tais articulações podem ter ampliado a sua visão sobre o tema e fortalecido o seu capital social e político, conforme nos lembra Bourdieu.

CONCLUSÃO

Por fim, a pesquisa indica que José Valladares entendia o museu como instrumento pedagógico e museológico. Mas, faz-se necessário perceber que as análises sobre educação e museus não estão descoladas de discussões sobre aspectos políticos e econômicos do país. A partir daí, é possível pensar em novas interlocuções com Valladares, como Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, autores da

contemporaneidade e sociólogos atuantes também no campo da educação. Esta pesquisa interdisciplinar também reafirma o potencial educativo do espaço museológico, servindo como fonte de inspiração para adaptações e mudanças em museus brasileiros.

REFERÊNCIAS

- Bemvenuti, A. (2004). *Museu e Educação – História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul*. Mestrado em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – Brasil.
- Ceravolo, S. (2012). *Uma análise sobre museus na década de 1940: o estudo de José Antônio do Prado Valladares*. <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/89HJQrbdVJhmfVmdc3sjmQj/>.
- Faria, A. C. G. (2014). *O caráter educativo do Museu Histórico Nacional: o Curso de Museus e a construção de uma matriz intelectual dos museus brasileiros (Rio de Janeiro, 1922-1958)*. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - Brasil.
- Pereira, M. R. N. (2010). *Educação museal - Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Mestrado em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro – Brasil.
- Romo, A. (2020). *O museu vivo da Bahia: raça, reforma e tradição*. Editora EDUFBA.
- Santos, Maria Célia Teixeira Moura. (1996). Processo museológico e educação: construindo um museu didático-comunitário. *Cadernos de Sociomuseologia* (7).

Podemos adiar o fim do mundo?

Futuros possíveis para um devir da curadoria

Ana Luiza Teixeira Neves
Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal

RESUMO

O cenário instaurado pela pandemia do covid-19 fez com que precisássemos criar novas formas de convívio nos diversos espaços que habitávamos coletivamente. Dentre eles, as escolas e os museus foram inevitavelmente afetados, pois tiveram que ser prontamente readaptados para as plataformas digitais e a vida de milhões de pessoas, estudantes e trabalhadores, passou a ocorrer em ambientes virtuais. Nessa nova realidade instaurada, quais seriam as possibilidades de criação de um trabalho coletivo onde todos estivessem diretamente envolvidos com a temática? Foi assim que, em minha atuação como professora, ao ministrar o 'Laboratório de Curadoria' na Escola Livre de Artes Arena da Cultura, ocorrido em 2021, apresentei a proposta de dialogarmos com temas caros e urgentes à humanidade, presentes no livro 'Ideias para adiar o fim do mundo' de Ailton Krenak. Tema encontrado, naquele momento, em que a reflexão coletiva dos rumos tomados pelas ações humanas no planeta se faziam extremamente necessários. Tema para a construção de um trabalho coletivo de curadoria. Tema que nos traz reflexões do presente e aponta para as possibilidades de futuro.

Palavras-chave: Curadoria; Educação; Sociomuseologia.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado faz parte da tese em andamento no âmbito do Doutorado em Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Nela apresento a realização do campo empírico da pesquisa, a saber, o 'Laboratório de Curadoria', ministrado na Escola Livre de Artes Arena da Cultura, no ano de 2021.

A partir desta experiência, buscou-se compreender como o ofício do curador, bem como o conceito de curadoria se transformou com o passar do tempo, dos seus primórdios à contemporaneidade. Foi investigado ainda como as mudanças paradigmáticas no campo museológico influenciam nessas transformações, colocando em xeque sistemas simbólicos forjados em narrativas hegemônicas, tanto da história da arte quanto da história dos museus. A ELA e os processos formativos que ela enseja é um locus privilegiado para a pensar a formação do curador: por sua história, com desafios presentes desde sua criação e pela abordagem metodológica que a pesquisa irá demonstrar, a partir da experiência em

análise. Assim, apresentamos uma pesquisa-ação, ao lançar mão de metodologias participativas em curadoria no intuito de experimentar a concepção de outras curadorias sendo realizadas a partir de outros sujeitos.

METODOLOGIA

Foi propício conciliar a minha atuação profissional ao meu interesse de investigação e assim veio a oportunidade de me dedicar a uma pesquisa-ação, onde houve o encontro da teoria com a experimentação, ora apresentado neste trabalho. Dentre as características levantadas, a pesquisa-ação pode ser: inovadora, contínua, proativa, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada e disseminada (TRIPP, 2005). Ademais, a pesquisa-ação amplia a possibilidade de aprender com a experiência, aspecto que dialoga fortemente com este trabalho e traz em seu arcabouço dois objetivos que são: a transformação da realidade investigada, bem como a produção de conhecimento.

Outro instrumento metodológico que aporta esta pesquisa são os círculos de cultura de Paulo Freire. Método que parte do pressuposto de uma construção do conhecimento feita por meio do diálogo e de uma prática pedagógica democrática, com enfoque para a participação, o respeito mútuo, o trabalho em grupo e uma construção contínua do conhecimento por meio do coletivo e das experiências vividas. Nesse sentido, os Círculos de Cultura são espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende. Em que se conhece ao invés de se fazer transferência de conhecimento. No referido método, apresenta-se ainda o uso de palavras ou temas geradores, que devem envolver distintas áreas do conhecimento, a partir de diferentes visões, buscando assim compreensões pedagógicas, críticas e holísticas.

O terceiro e último instrumento metodológico desta pesquisa denomina-se sociopoética, que, em muitos sentidos se aproxima dos métodos anteriores, além de vir imbuída de novas questões, como a valorização do corpo, dos afetos, da emoção, da intuição e até mesmo de aspectos espirituais. A sociopoética se alicerça em cinco orientações básicas: a instituição do grupo pesquisador; o respeito à diversidade cultural e às diferenças trazidas por ela; a produção de conhecimento a partir das potencialidades do corpo, usando os recursos da sensibilidade (toque, cheiro, escuta e fala), da emoção, da intuição, da gestualidade e da imaginação; a realização de dinâmicas de inspiração artística, e, por fim, o cuidado com a posse da pesquisa, respeitando as trocas e outros trabalhos surgidos a partir dela.

Participantes

A entrada no Laboratório ocorreu via inscrição dos interessados. Das 70 inscrições, iniciamos o Laboratório com 20 participantes, número que oscilou em alguns momentos cujos motivos serão considerados posteriormente. O grupo se mostrou bem diverso, com pessoas de trajetórias e áreas distintas. Desde trabalhadores da cultura, com formação em jornalismo, artes e arquitetura, até estudantes de graduação e mestrados. Mas também tínhamos alguns que buscavam conhecimento em uma área nova, demonstrando estarem em transição de carreira.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para desenvolvimento da pesquisa foram: cadernos de campo da pesquisadora, contendo as notas de percurso com anotações e reflexões espontâneas escritas durante o processo, os diálogos dos chats ocorridos durante as aulas online e as conversas do grupo de whatsapp.

Para compartilhamento de referências e um registro do nosso percurso, optei pelo uso de uma plataforma colaborativa, a Padlet, ferramenta digital usada no desenvolvimento de trabalhos colaborativos.

Procedimentos

Realização do campo empírico e análise do material produzido em diálogo com os autores.

Análise

Fase que está em construção.

RESULTADOS

Realização do Laboratório de Curadoria, campo empírico da tese. Apresentação da curadoria coletiva realizada em um Seminário.

DISCUSSÃO

No contexto atual onde as discussões do campo museológico apontam para a escuta e entendimento da multiplicidade de vozes, memórias e identidades sociais, convocam à participação de diferentes atores e sugerem a afluência de novos olhares, torna-se imprescindível apresentar o ofício do curador a partir de

novas perspectivas epistemológicas. Nesse sentido, pensar e compreender a natureza do trabalho do curador encontra intrínseca relação com o campo de conhecimento sociomuseológico emergido com o debate sobre as funções e os sentidos dos equipamentos museológicos nas sociedades contemporâneas.

CONCLUSÃO

Fase que está em construção. Refletir sobre novos caminhos e desdobramentos possíveis, na tentativa de responder mais uma questão: quais são as possibilidades surgidas para a construção de um devir da curadoria?

REFERÊNCIAS

- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática* (25ª edição ed.). Paz e Terra.
- Gauthier, J. (2019). A sóciopoética como método de pesquisa instituinte e decolonial. *Capoeira – revista de humanidades e letras*. .5(2), 236-256.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Primo, J. & Moutinho, M. (2020). Referências teóricas da Sociomuseologia. In: *Introdução à Sociomuseologia*.
- Ruoso, C. (2019). Curadoria de Exposições, uma Abordagem Museológica: Reflexões Teóricas e Propostas de Metodologias Participativas. In: *Museologia e suas interfaces críticas* [recurso eletrônico]: museu, sociedade e os patrimônios / [organizadores] Bruno Melo de Araújo... [et al]. – Recife: Ed. UFPE.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3), 443-466.

Ecomuseologia como ação de valorização e proteção dos recursos naturais e culturais do Parque Natural de Cova Cova/Ribeira da Torre/Paul em Santo Antão

Pedro dos Santos Mota
mota111071@gmail.com
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

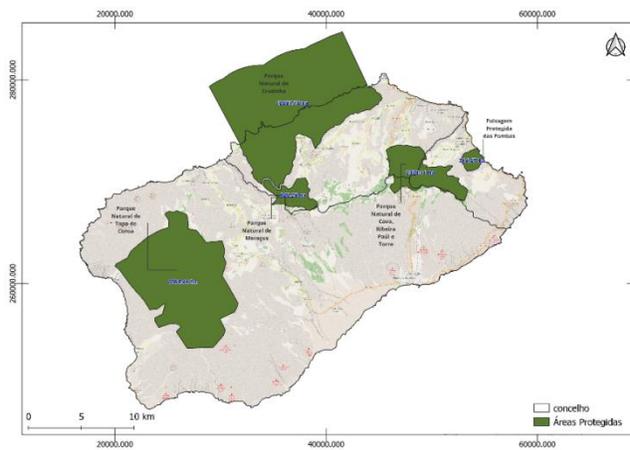
Estará o parque em condições de fornecer elementos essenciais que nos ajudam estabelecer o paralelismo com a Sociomuseologia? Objetiva-se a sensibilização da população para a importância da salvaguarda do património, solicitando a sua participação e mantendo com ela um contato permanente na identificação, inventariação, preservação e valorização do património natural e cultural, “in situ” e em atividade, propondo que seja classificado como sítio de interesse histórico; culturais e sociais das populações locais, suas origens e procedências, promovendo afirmação do sítio, no contexto regional, nacional e internacional, enquanto destino de excelência, com base em produtos endógenos. Para além de construir um “ex. Libris” do Planalto Leste, o Parque tem uma localização geográfica privilegiada, para observar, ler e sentir a pulsação da paisagem e os testemunhos da ocupação histórico de todo o território envolvente, ao longo dos tempos, aproveitando o carácter mítico, fragmento da nossa história, peçados de um grande simbolismo, foi a integração, desde de 2015, a lista indicativa de Cabo Verde junto da UNESCO. Esta comunicação tem por objetivo dar a conhecer a importância do parque e contribuir na preservação e valorização do meio ambiente natural e cultural e o incentivo ao desenvolvimento económico e humano dos sítios protegidos e nas suas imediações, em sinergia com a própria comunidade com o desígnio de recolher informações importantes à reconstrução das memórias passadas e presentes, incentivando o importante papel que essas comunidades apresentam como espaço social de fruição e informação, da análise crítica sobre a preservação da riqueza e da diversidade cultural e paisagístico.

Palavras-chave: Natural; Cultural; Memória; Paisagem; Informação.

INTRODUÇÃO

O trabalho está alinhado ao tema da tese em Sociomuseologia, cujo propósito é de conhecer a importância do Parque e discutir o “porquê de criação de políticas públicas de aplicação de ecomuseu em Cabo Verde a partir do Parque Natural de Cova/Ribeira da Torre/Paul em Santo Antão”. Estamos a falar de um parque natural situado na ilha de Santo Antão na República de Cabo Verde, descoberta em 1462, pelo navegador Diogo Afonso ao serviço da Coroa Portuguesa. Geograficamente, a ilha possui uma área 779Km², e uma população de 47.884 habitantes, dividido em três concelhos (Porto Novo, Ribeira Grande e Paul).

Mapa: Áreas protegidas de Santo Antão, geograficamente e administrativamente



De acordo o decreto-Lei n.º 3/2003, de 24 de fevereiro, a ilha possui, 5 áreas protegidas, sendo: Parque Natural de Moroços; Parque Natural de Cova/Paul/Rª Torre; Reserva Natural de Cruzinha; Parque Natural de Topo de Coroa (Ponto mais alto da ilha com 1979 metros) e Paisagem Protegida de Paul. É de referir que, Cabo Verde, possui 47 áreas protegidas, subdividido em 6 categorias: Parque Nacional;

Parque Natural; Reservas Naturais; Paisagem Protegidas; Monumentos Naturais e Sítios de Interesse Histórico.

O Parque Natural de Cova, evidencia a capacidade do homem em adotar a um meio físico condicionado por orografia pronunciando com montanhas íngremes e vales profundos que obrigou a adaptar com muito engenhosidade forjando assim uma paisagem cultural, expresso no saber fazer tradicional e na memória coletiva.

Para o trabalho, usei a metodologia de recolha de informação em documentos oficiais das instituições da República de Cabo Verde e fiz uma auscultação aos residentes das proximidades do Parque, tendo ouvido, 15 indivíduos, sendo duas de cada comunidade, selecionado em função das responsabilidades que desempenha, sendo num total de 8 homens e 7 mulheres, na faixa etária, dos 18-35 anos. Para o efeito, utilizei chamadas telefónicas, com algumas perguntas em linha dos objetivos do trabalho. Todo o procedimento foi feito com base nos documentos oficiais e entrevistas por telefone. Da análise feita, verificamos que o Parque é composto pelos planos de ecoturismo, cujo objetivo é de proporcionar informação das potencialidades e o plano de ordenamento e gestão cuja objetivos é de conservar, proteger e/ou restaurar o ecossistema. Dos dados da pesquisa feita através da auscultação das comunidades de amortecimento do Parque saíram os seguintes resultados. É de destacar que são 8 comunidades, entre eles, 3 desabitadas e 5 habitadas. Destas, habitam 1.237, assim distribuídos:

Figura 1

Localidades de amortecimento do Parque

Zonas	Masculino	Feminino	Total
Chã de Cezila	Desabitada		
Tabuleiro de Corda	Desabitada		
Lombo de Figueira	207	158	365
Ribeirão Fundo	27	26	53
Água dos Velhos	40	35	75
Topo de Caixa	Desabitada		
Santa Isabel	169	90	259
Xoxô	275	210	485
Total			1.237

Fonte: Censo, 2010, INE, Cabo Verde

Os inqueridos, enfatiza a importância e as potencialidades do parque, assim resumido:

Figura 2

Importância e potencialidades do Parque

Importância do Parque	Potencialidades do Parque
Geológica - A paisagem é uma mistura de beleza justificada pela diversidade de unidades paisagísticas, existentes ventos alísios que traz a humidade das cabeceiras da Ribeira de Paúl e precipita na cratera de cova, assemelhando uma cascata de água, conferindo uma imagem encantadora à paisagem.	Ambiental - Paisagem peculiar que representa uma simbiose perfeita: Homem-Natureza-Desenvolvimento Sustentável; Vegetação Nativa; Microclima é favorecido por um conjunto de fatores climáticos; é considerado uma das amostras mais emblemáticas de ecossistemas húmidos de montanha da ilha e um dos mais relevantes ecossistemas agrícolas de Cabo Verde e Eco-turismo; Excursionismo; Turismo Rural
Ambiental - possui um dos mais importantes centros de biodiversidade vegetal de Cabo Verde, com um agrupamento de endemismo muito significativo. A biodiversidade vegetal constitui a maior riqueza do parque com dois endemismos locais (<i>Carex antonesia</i> e <i>Carex paniculata</i> sp. <i>Hansenii</i>).	Cultural - Interação Homem-Meio físico; Saber fazer tradicional; Memória coletiva dos nativos; Artesanato confeccionado com matéria-prima local (sisal, caniço); Transformação dos produtos agrícolas, (produção do grogue, confeção de queijo, licores e doces); Contos tradicionais, cantigas de trabalho; Medicina tradicional com recursos a ervas endémicas e medicinais e Moldagem da paisagem criando condições de sobrevivência
Patrimonial e Cultural - destaca-se a arquitetura vernacular, as técnicas desenvolvidas para o melhor aproveitamento dos solos, as estruturas de irrigação existentes, a rede de caminhos vicinais, a estrada tradicional Ribeira Grande / Porto Novo, entre outros, o imaterial e o natural.	Patrimonial - Montanhas íngremes e salientes; Construção das casas tradicionais; Sistemas de proteção do solo; Infraestruturas de irrigação; Caminhos vicinais, Caminhadas por trilhos pedestres; Conservação dos engenhos agrícolas e Conservação das matérias de fabricos

Na discussão da análise dos dados, podemos observar o papel da Sociomuseologia como ação de valorização e proteção dos recursos naturais e culturais do Parque, é vista na ação comunitária, que tem por base os processos museológicos, que podem ser melhor entendidos através da reflexão de Hugues de Varine que nos diz: “a ação que é fruto da iniciativa e do esforço sinérgico dos membros de uma

comunidade à vista dos objetos que correspondem aos interesses do desenvolvimento global desta” (Varine, 1987:97).

Os parques são lugares privilegiados de estudos e investigação nos diferentes domínios da natureza e da ecologia, competindo-lhes promover que esses estudos sirvam para apuramento de metodologia generalizável a todo o território. Assim, a flora e a fauna, os recursos hídricos, os fenómenos geológicos e pedológicos, devem ser conhecidos e divulgados, atraindo a colaboração dos organismos especializados e recorrendo aos especialistas a às universidades que terão nos parques naturais as melhores possibilidades de ligação do ensino com a prática de campo. Como refere Leonardo Boff, “(...) devemos começar a elaborar um modo sustentável de vida em todos os âmbitos, seja na natureza, seja na cultura. Não se trata de salvar nossa sociedade de bem-estar e de abundância, mas simplesmente de salvar nossa civilização e a vida humana junto com as demais formas de vida” (Boff, 2012:14).

Para Rivière, o ecomuseu é “um espelho onde a população se contempla, para nele se reconhecer, onde ela procura a explicação do território a que está ligada, juntamente com a das populações que a precederam, na descontinuidade ou continuidade das gerações. Um espelho que a população mostra aos seus hóspedes, para que eles a compreendam melhor, no respeito pelo seu trabalho, pelo seu comportamento, pela sua intimidade”: (Fernando, 1978). O ecomuseu explica a ecologia do Parque, a vida tradicional das populações, o uso dos materiais para a confecção de utensílios, ferramentas e outros artesanatos; mas é também um local de estudos e de coordenação de estudos, nomeadamente sobre a conservação dos potenciais genéticos animais e vegetais, sobre etnologia etc., bem como é ainda uma escola na medida em que ajudará à formação de especialistas quer de artesanato quer de diversos ramos da cultura local.

Figura 3

Os fundamentos de um ecomuseu, segundo Pereira, 2009.

itens	Fundamento de cada item
Fundamento e finalidade	Preservar para estabelecer e fomentar a identidade e o desenvolvimento de/com uma comunidade Preservar a qualidade de um objecto para manter um ofício e um produto a ele ligado (geralmente tradicional)
objetivo	A memória coletiva. Reconhecimento e consciência da herança coletiva (o que fomos; como somos; o que queremos ser). Preservar o produto e o ofício tradicional
Relação com o objeto	O objeto como testemunho. A noção do Património supera a de coleção. O objeto como factor de adaptação do modo de produção à mudança
Relação com as técnicas de produção	Conhecimento dos modos de produção num determinado contexto social, potenciando-os a partir do desenvolvimento dos recursos existentes na comunidade Capacidade de produzir com a tecnologia tradicional, tentando conservá-la e adaptá-la à mudança
Relação com as instalações	Participação. Território/Edifícios. São um fator de identidade. Servem para colocar o objecto no seu contexto etnohistórico em simbiose com a comunidade Servem para prestigiar a tradição do produto e do ofício
Continuidade e implantação	Baseada na capacidade de servir para o reforço da identidade e do desenvolvimento endógeno da comunidade. Criatividade, “cultura da iniciativa”, “iniciativa comunitária”
Formação e aprendizagem	Tendo por referência a compreensão do modo de vida da comunidade. Interdisciplinaridade. “Acção-Formação-Pesquisa” – H.Varines.

CONCLUSÃO

Concluimos dizendo que, a característica “sui generis” do Parque, como espaço dinâmico de representação das comunidades e suas relações socioambientais, tem por obrigação de conservar e divulgar o património tangível e intangível, como expressão material e imaterial da relação entre o homem e o meio ambiente. Justificaria a proposta no sentido criar políticas para divulgação do conhecimento da fauna, flora, do ecossistema, da ecologia; pesquisa e divulgação da biologia para a preservação da saúde humano e ambiental, assim como, pesquisa e divulgação do património, natural e cultural e divulgação do conhecimento científico para a transformação da sociedade e seu meio ambiente, no sentido da educação na preservação ambiental e da memória local de seu povo, seus costumes e sua relação com o meio ambiente como forma de valorização e desenvolvimento sustentável integrado dos diversos segmentos da sociedade local com o meio ambiente. O Parque detém potencialidades significativas a nível do património. Neste sentido, é peculiar a salvaguarda, preservação e valorização do bem e conserve os seus valores para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

- Boff, L. (2012), *Sustentabilidade: o que é – o que não é*. Vozes.
- Censo, 2010, INE, Cabo Verde
- Delphim, C. F.M. (2014). Paisagem Cultural e Património Natural. In *Museus, Biodiversidade e Sustentabilidade Ambiental*, (p.37). ABM.
- Gomes, I. (2001), *Gestão de Recursos Naturais – Áreas Protegidas de Santo Antão*.
- Mota, P. (2013). *Património de Santo Antão como fator do desenvolvimento*. Dissertação de mestrado». UNICV.
- Pereira, P.M.F.C. (2009), *Cadernos de Sociomuseologia*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pessoa, F(1978) Parques Naturais: o que são e como se organizam, *Coleções de Parques Naturais* n. °1, Secretaria de Estado do ordenamento físico e Ambiente-Serviço Nacional de Parques Reservas e património Paisagístico.
- Portaria n-º72/2015 de 22 de dezembro de 2015. In B.O n.º 83, I Série de 22 de dezembro de 2015.
- Primo, J. (2008), *Museus locais e Ecomuseologia: Estudo e projeto para o ecomuseu da Murtosa*. (p.50). ULHT.
- Vieira, L. (2014), Museu do Meio Ambiente: relação natureza/cultura numa perspetiva sustentável. In *Museus, Biodiversidade e sustentabilidade Ambiental*, ABM.

O Museu do Cordel nas escrevicências da Sociomuseologia

Mabel Solange de Figuêredo Cavalcanti
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

O presente trabalho registra o processo investigativo em construção que pretende rever a caminhada do Museu do Cordel, situado em Caruaru, Nordeste do Brasil, nas escrevicências da Escola de pensamento da Sociomuseologia. A pesquisa em curso propõe investigar a peleja desse museu, o único desse género no mundo, encravado na feira de Caruaru, a maior feira popular do nordeste brasileiro, reconhecendo sua importância como guardiã da história e da memória dos poetas populares e da Literatura de Cordel, traçando assim um diálogo com o espaço em que se encontra, seus interlocutores, suas lutas e resistências para sobreviver como memória e cultura e produção de conhecimento e seu papel articulador dentro da história artístico cultural da cidade e da região. A peleja pela sobrevivência desse espaço museal busca marcadores de resistências construídas que podem ser observadas, discutidas e escrevinhadas pela contribuição teórica e práxis da Sociomuseologia.

Palavras-chave: Museu; Cordel; Cultura; Memória; Peleja; Sociomuseologia; Resistência.

INTRODUÇÃO

Investigar a peleja do museu do Cordel dentro da Feira de Caruaru, a maior feira popular do nordeste brasileiro, e que considerada património imaterial (IPHAN 2006) abriga o único museu desse género no mundo, tendo a literatura de cordel, também património imaterial (IPHAN 2018) como principal narrativa de memória, história e atividade cultural. O Museu tem pelejado para sobreviver como espaço de memória e património das histórias dos poetas e de nossa gente desde que saiu do local original junto com a feira e passando da barraca de vender cordéis a Museu, tenta sobreviver como espaço. As transformações desse espaço e suas lutas e resistências com a comunidade e as políticas públicas da cidade é investigada a luz da Sociomuseologia, que entra na peleja com sua contribuição teórica e práxis num diálogo que pretende reconstruir a caminhada e contribuir com suas lutas e Insurgências para viver como Museu, espaço onde se aprender com o povo, como diz Paulo Freire, e se pode guardar, rever e ampliar nossa memória partindo das narrativas populares. Essa escrevicencia está em processo investigativo inicial mais a história da peleja já aponta grandes escrevicências. A pesquisa de campo caminha alicerçada nas referências da Escola de Pensamento da Sociomuseologia e encontra se pelejando para construir um bom repertório teórico metodológico enquanto no campo, dialoga com os protagonistas dessa peleja e constrói escrevicências. O desafio de compreender o Museu como espaço de memória além da própria existência, no desafio de desfrutar da experiência (Krenak, 2017) é o exercício em construção, tendo a Sociomuseologia como recurso para a leitura crítica do mundo contemporâneo e para sua transformação a

partir de práticas socialmente comprometidas e conscientes, como nos lembra Judite Primo e Mário Moutinho (2021). Assim entramos na peleja como "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros e inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, inconclusão em permanente movimento da história" (Paulo Freire, 1996).

METODOLOGIA

Pretende ser participativa, qualitativa e trabalhar com referência como a história de vida além da pesquisa documental sobre a peleja do Museu do Cordel desde que era apenas a barraca do cordel do Poeta Olegário Fernandes, passando pela sua mudança junto com o local da Feira de Caruaru e as lutas e resistências para viver e se manter nesse espaço como Museu. Ouvir os poetas e registrar seu método de construir histórias e memórias através da literatura de cordel, alma e corpo do museu, é um dos nossos desafios, já que esse grupo se constitui uma categoria de narradores e protagonistas dessa história com metodologia própria e que tecem com a comunidade um diálogo constante e que se reinventam a cada novo cenário dessa peleja. O caminho investigativo ainda está sendo construído, e buscamos, à luz da Sociomuseologia, a melhor forma de dialogicamente registrar metodologicamente essas experiências.

Participantes

Selecionamos 10 poetas e poetisas da ACLC_ Caruaruense de Literatura de Cordel, seus poetas narradores, alguns feirantes (05) 10 participantes da Escola Municipal Prof Machadinho (alunos e Professores) no entorno do Museu, além do diretor do Museus Municipais e do presidente da Fundação de Cultura de Caruaru.

Instrumentos

Entrevistas abertas e semiestruturadas, observação participativa e vivências culturais fazem parte inicialmente de nossa proposta, ainda em construção.

Procedimentos

A pesquisa de campo está em fase inicial. Nosso trabalho prepara-se levantando dados bibliográficos sobre a temática escolhida, além de buscar ouvir os participantes e construir uma relação dialógica que envolve tema, participantes, campo e possibilidades de registro e vivências. As experiências pretendem passar para experiências.

DISCUSSÃO

Nossa discussão é antiga, mais o registro à luz da Sociomuseologia está apenas começando. Se a Feira é patrimônio imaterial e a Literatura de Cordel também, por que o Museu não é reconhecido como guardião desse patrimônio, já que nele está guardado e disponibilizado mais de mil títulos em folhetos de cordel contando a história do nosso povo? Porque desde a mudança da feira original esse Museu busca sobreviver se reinventando, ficando inclusive fechado a visitação por mais de 03 anos, como se não fosse importante ter-lo como espaço? O que pretende as políticas públicas de cultura para o único museu do Cordel do mundo numa cidade que vive de arte e cultura como Caruaru? Nossa discussão, assim como uma boa peleja de cordel, vara a noite do tempo, iniciando um processo de escuta e registro que está em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Difel
- Bruno, C. (1997). *Museologia e Museus: princípios, problemas e métodos*. ULHT
- Cascudo, L (1979). *Cinco livros do povo*. Editora Universitária.
- Carmo, H. (2016). *A Educação para cidadania no século XXI*. Escola Editora.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Editora LTC.
- Gramsci, A. (1970). *Os intelectuais e a organização da Cultura*. Civilização Brasileira.
- Magalhães, G. (2010). *Introdução a metodologia da pesquisa: caminhos da ciência e da tecnologia*. Ática.
- Pintasilgo, M de L. (2020). *O método das audições públicas e a formação do querer comum*. Fundação Cuidar o futuro.
- Primo, J. & Moutinho, M. (2021). *Sociomuseologia: para uma leitura crítica do mundo*. ULHT
- Krenak, A. (2020). *A vida não é útil: ideias para salvar a humanidade*. Companhia das Letras.



Eixo Temático: Práticas, Aprendizagem e Inclusão

As avaliações de larga escala e a (não)participação dos alunos da educação especial: Implicações para a educação inclusiva

Beverly Scardini Menegazzo Nunes

bnunes@aiaas.edu

Maria Adelina Manoel

bnunes@aiaas.edu

Adventist International Institute of Advanced Studies, Philippines

RESUMO

Nas últimas décadas, no cenário global, as avaliações de aprendizagem em larga escala têm sido impulsionadas por organizações internacionais, como IEA, a OCDE e a UNESCO, entre outras. Estas organizações contribuem para a regulação das políticas de educação através dos resultados vindos dos grandes testes de larga escala e também para a formação de uma cultura de aplicação de avaliações padronizadas que apoiam as reformas e as políticas públicas de educação dos países participantes. O propósito destas organizações visa melhorar a qualidade e a equidade na educação dos países. Entretanto, como tem sido a participação de alunos da educação especial nestes testes? Neste estudo bibliográfico documental objetivamos apresentar uma análise sobre a (não)participação dos alunos da educação especial nos testes de larga escala, bem como os benefícios da sua inclusão. Analisamos ainda os tipos de acomodações que possam incluir estes alunos nos testes de larga escala. As conclusões indicam que existe um grande potencial nos testes de larga escala e que os impactos dos resultados afetam diretamente os sistemas internos e externos de *accountability*. Um dos riscos destes testes é a padronização da diversidade, o que contrapõe a implementação de políticas públicas inclusivas. A avaliação de uma política pública de educação não pode resumir-se a dados estatísticos, é essencial procurar indicadores que promovam políticas públicas mais inclusivas.

Palavras-chave: Testes de larga escala; Educação especial; Equidade; Políticas educacionais; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O uso de testes estandardizados para avaliação de aprendizagem em larga escala (AALEs), do inglês *Large-scale learning assessments* (LSLAs), vem aumentando e ganhando mais importância nas últimas décadas, sendo uma prática incentivada “pela nova ênfase, no contexto da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, na aprendizagem equitativa, eficaz e relevante para todos, bem como no foco sobre o uso de dados para melhorar as políticas e estratégias” (UNESCO, 2019 p.9).

As AALEs são um tipo de prova padronizada que proporciona um perfil dos resultados de aprendizagem alcançado por um determinado grupo de alunos, com base na idade ou nível de ensino, em um determinado ano e em um número limitado de domínios, em um contexto nacional ou transnacional.

Um grande marco no processo histórico de formulação e disseminação dos testes de larga escala foi quando no ano 2000 a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) administrou uma avaliação para medir o nível de literacia em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade ao redor de 32 países, denominado Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) - *Programme for International Student Assessment* (Simon et al, 2013).

Conforme os estudos da UNESCO (2019) existem pelo menos quatro fatores relacionados com o aumento e disseminação das AALEs:

- O número crescente de benefícios observados;
- A evolução de uma cultura global de avaliação;
- Uma mudança no foco das políticas educacionais globais;
- Prioridades e demandas dos patrocinadores para o desenvolvimento.

Teodoro (2010), vem dizer-nos relativamente aos novos modos de regulação transnacional das políticas de educação que,

os grandes inquéritos internacionais como o TIMSS2, o PISA, o PIRLS3 ou o novel TALIS4 (e, em alguns países, replicados no plano nacional), e a sua permanente comparação em relatórios e estudos internacionais (e nacionais), pouco (ou nada) preocupados com os contextos sócio-históricos geradores desses resultados, tornaram-se uma das principais tecnologias de governação. O seu papel é o de fornecer as evidências para a acção política governativa (“evidence-based policy”), remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação. (p.59-60)

Neste estudo bibliográfico documental, objetivamos apresentar uma análise sobre a (não)participação dos alunos da educação especial nos testes de larga escala, bem como os benefícios da sua inclusão. Analisamos ainda os tipos de acomodações a serem utilizadas para incluir estes alunos nos testes de larga escala.

Os testes de larga escala e a educação especial

Na proposta da Agenda Mundial da Educação 2030 os pilares são equidade e inclusão, portanto, espera-se que as avaliações sejam inclusivas, oferecendo oportunidades equitativas de participação aos grupos minoritários e vulneráveis. Entretanto, conforme o relatório da UNESCO (2019), o compromisso com a inclusão nem sempre é cumprido, pois muitos grupos marginalizados e vulneráveis - crianças com deficiências permanentes graves ou moderadas de ordem física, cognitiva, comportamental, emocional, ou que não têm proficiência no idioma - tendem a ser excluídos das AALEs.

Por mais que se compreenda a necessidade de inclusão dos alunos da educação especial nas AALEs, tal ação traz consigo alguns riscos. A maioria dos testes não admite nenhum tipo de adaptação ou acomodação diferenciada para alunos da educação especial por questões técnicas de validade, pois podem produzir resultados enviesados. Uma outra dificuldade na inclusão de alunos da educação especial nas AALEs é que os sistemas de *accountability* normalmente indicam que as escolas e distritos, ou os alunos e funcionários dentro das escolas, também são responsáveis pelo desempenho dos alunos nas avaliações.

Em realidade, alguns países que participam neste tipo de testes apresentam limitações nos critérios de elegibilidade, e excluem com frequência os alunos com fraco desempenho escolar, colocando em causa os resultados obtidos e a fiabilidade dos mesmos, levando a que a sua comparação com outros países não seja significativa. Conforme um estudo dirigido na Turquia, as limitações dos critérios de elegibilidade usados no PISA podem levar à superestimação do desempenho acadêmico e à subestimação da desigualdade educacional (Spaull, 2018).

Acomodações e benefícios da inclusão dos alunos da educação especial nas AALEs

As avaliações em larga escala podem prestar um grande serviço em favor das políticas de redução das desigualdades, como também auxiliar no aumento dos níveis de aprendizagem dos grupos menos favorecidos educacionalmente.

Os estudos de Kettler e Elliot (2010) indicam que existem pelo menos quatro maneiras de se incluir os estudantes da educação especial nos testes de larga escala:

1. Fazer com que alunos com deficiência completem o mesmo teste de desempenho que é feito por alunos sem deficiência sem quaisquer alterações feitas no ambiente, formato ou conteúdo do teste;
2. Fazer com que os alunos com deficiência completem o mesmo teste de desempenho com algumas mudanças na configuração e no formato do teste;
3. Fazer com que os alunos com deficiência sejam avaliados por uma forma alternativa de avaliação;
4. Avaliar alunos com deficiência por alguma combinação dos métodos mencionados acima.

Os mesmos autores indicam que é mais favorável oferecer o mesmo teste aplicado à população educacional geral (opção 2), mas com algumas mudanças na configuração para que possam incluir os alunos da educação especial, respeitando ainda assim as questões técnicas de validade do teste.

As adaptações podem ser vistas de duas maneiras: acomodações e modificações. Conforme Saéz et al (2012), enquanto as acomodações mantêm a medição do mesmo construto para todos os alunos, as modificações podem alterar o construto (ou a medida em que é medido) em resposta às necessidades educacionais específicas de um aluno. Desta forma, é preferível aplicar-se as acomodações, pois as inferências extraídas das pontuações dos testes originais e adaptados são consideradas equivalentes, diferentemente das modificações que dificultam as comparações entre os escores porque as adaptações alteram fundamentalmente o significado das pontuações.

De posse das recomendações de Elliot e Kettler (2010), as acomodações aplicadas nas avaliações são normalmente classificadas em quatro categorias: (1) acomodações no formato de apresentação, (2) acomodações no formato de registo ou resposta, (3) acomodações no ambiente ou local de avaliação e (4) acomodações no tempo ou cronograma da avaliação. Tais acomodações funcionam melhor à medida em que atendem as necessidades individuais dos alunos da educação especial conforme estabelecido no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e no Plano Educacional Individualizado (PEI) e não simplesmente baseado em uma categoria de deficiência.

Um complemento alternativo às acomodações inclui a incorporação dos princípios de desenho universal durante o desenvolvimento do teste, tornando-o mais utilizável e acessível a um maior número de pessoas possível (Simon et al, 2013). Os testes desenvolvidos dentro dos princípios de desenho universal pressupõem a variabilidade das habilidades ao longo das dimensões testadas, desta forma as diversas necessidades educacionais específicas são contempladas durante a construção do teste, tornando a AALEs mais inclusiva.

CONCLUSÃO

Ao longo das reflexões propostas por este texto, é evidente o grande potencial das AALEs e o impacto dos resultados destas nas políticas educacionais que afetam diretamente os sistemas internos e externos de accountability. Os organismos ou agências de desenvolvimento internacionais e regionais buscam na padronização dos testes e possibilidade de comparabilidade, implementar mudanças e práticas que favoreçam a melhoria da qualidade e equidade da educação.

Apesar da promessa de muitos benefícios, existe, todavia, uma compreensão ainda limitada sobre em que medida os resultados dos testes de larga escala podem efetivamente contribuir para o fomento de políticas públicas inclusivas, já que as AALEs não conseguem atender em sua plenitude os objetivos de um sistema de avaliação. Muitos dos testes de larga escala conduzem a um modelo de ação avaliativa, no qual se medem os resultados mesmo em prejuízo da compreensão dos contextos e dos processos. Porém, a compreensão clara dos princípios de equidade e inclusão podem indicar um melhor caminho para o futuro das avaliações estandardizadas.

Há uma necessidade de se considerar mais criticamente o papel das avaliações estandardizadas para delinear quais acomodações são apropriadas e eficazes, permitindo a comparabilidade de pontuação entre todos os alunos, incluindo aqueles que fazem parte da educação especial, tomando posse de estudos consolidados de que é possível através de algumas acomodações confiáveis manter a validade do teste. A não-inclusão dos alunos da educação especial, seja por falta de acomodações ou por objetivarem apenas os altos índices de performance, não são práticas de equidade previstas para a educação global de qualidade.

Para ampliar este estudo são recomendadas análises para se verificar em que medidas os testes de larga escala abordam ou capturam os fenômenos educacionais de como a aprendizagem evoluiu nos últimos anos e qual tem sido o impacto da tecnologia nestas mudanças atuais. Também são necessárias mais pesquisas e reflexões sobre as questões éticas e de confidencialidade no tratamento dos dados, incluindo análises de riscos, desafios e benefícios concernentes ao sistema de *accountability* embutido nos debates de big data dentro de políticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

- Kettler, R. J., & Elliott, S. N. (2010). Assessment Accommodations for Children with Special Needs. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 530–536). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01130-1>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2019a). *A Promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615>
- Simon, M., Ercikan, K., & Rousseau, M. (2013). *Improving Large-Scale Assessment in Education*. Routledge.
- Spaull, N. (2018). Who makes it into PISA? Understanding the impact of PISA sample eligibility using Turkey as a case study (PISA 2003–PISA 2012). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26 (4), 397–421. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1504742>
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Edições Universitárias Lusófonas.

Design Thinking e a aprendizagem significativa

Weberson Fernandes de Freitas
wfdefreitas@hotmail.com
Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal

RESUMO

O *Design Thinking* (DT) é um estímulo à criatividade e fortalecimento da cultura de uma organização, seja ela uma indústria, seja uma escola. Não é uma estratégia fechada, muito pelo contrário, fortalece o autoconhecimento, criação, construção em equipa; por isso muito se tem percebido o DT vinculado ao termo 'innovar'. Há autores que defendem o DT como uma abordagem que envolve inovação, como Cavalcanti e Filatro (2019), em que "o Design Thinking seria um 'modo de pensar', cujo principal objetivo é a produção criativa de soluções inovadoras (Gonsales, 2018, p. 13). Esta pesquisa tem o propósito de explorar bibliograficamente a abordagem do DT com resgate a literaturas que fortalecem a conexão daquela abordagem com preceitos de teóricos da educação, assim como a conexão com as metodologias ativas e a aprendizagem significativa. O DT é uma abordagem pela solução de problemas de diversas origens e contextos, inclusive o educacional, com foco nas pessoas. Já a Aprendizagem significativa 'se caracteriza basicamente pela interação entre novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz' (Moreira, 2012, p. 83). À fundamentação teórica deste estudo destacamos autores no campo do DT e aprendizagens: Alt, L., & Pinheiro, T. (2017), Brown, T. (2017), Brown, H. Douglas & Lee, H. (2015), Camargo, Fausto & Daros Thuinie (2018), Cavalcante & Fialho (2019), Gonsales, P. (2018), Lee (2018), Moreira. (2012). Assim, a importância de se explorar o fenômeno pesquisado tem a ver com o estímulo aos saberes didáticos e pedagógicos ao ensino. Questiona-se a importância de relacionar o DT aos preceitos da Aprendizagem Significativa (AS). Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de carácter exploratório e bibliográfico, e visa entre outros aspetos, o levantamento de literaturas voltadas à abordagem do DT e à AS que possibilitam análises, voltadas ao incremento ativo no ensino.

Palavras-chave: *Design Thinking*; Ensino de língua estrangeira; Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

Os desafios no âmbito da educação, por sua diversidade de paradigmas, tornam combustíveis reais para estudiosos na produção de conhecimento nos mais diversos níveis de profundidade. Nesta etapa da pesquisa, exploraremos de forma objetiva, a abordagem do DT e resgatar literaturas que fortalecem a conexão daquela abordagem com preceitos de teóricos da educação.

A abordagem DT origina-se da área de *Design* e engenharia, com foco na solução de problemas advindos dos desafios profissionais, empresariais e comerciais. Aquela abordagem é estruturada em etapas conexas entre si e bem definidas quanto ao que se espera de cada momento. O foco está nas pessoas envolvidas nos problemas, com o fim de obter soluções ou resultados, para aqueles problemas que podem ser de diversas naturezas. Segundo Brown (2018, p. 4), "Não se trata de uma proposta apenas centrada no ser humano; ela é profundamente humana pela própria natureza. O *Design Thinking* se baseia em

nossa capacidade de ser intuitivos, reconhecer padrões, desenvolver ideias que tenham um significado emocional além do funcional, nos expressar em mídias além de palavras ou símbolos”.

O *DT* é um estímulo à criatividade e fortalecimento da cultura de uma organização, seja ela uma indústria, seja uma escola. Não é uma estratégia fechada, muito pelo contrário, fortalece o autoconhecimento, criação, construção em equipa; por isso muito se tem percebido o *DT* vinculado ao termo ‘inovar’. Há autores que defendem o *DT* como uma abordagem que envolve inovação, como Cavalcanti e Filatro (2019), em que “o Design Thinking seria um ‘modo de pensar’, cujo principal objetivo é a produção criativa de soluções inovadoras. Gonsales (2018, p. 13), acrescenta que “só se pode considerar inovação quando as pessoas envolvidas (o público, o usuário) de fato percebem uma mudança para melhor em suas vidas ... sem isso, não existe inovação, segundo o *DT*”.

Uma vez que comentamos os valores do *DT*, enfocaremos no que alguns autores tratam da abordagem *DT* em educação. Em Lee (2018) teremos bem definidas o *DT*, em cinco fases ou etapas: *Empathize* (Empatia), *Define* (Definir), *Ideate* (Idealizar), *Prototype* (Prototipar) e *Test* (Testar). Com Gonsales (2018) teremos o modelo ‘*DT* voltado para educadores’. Cavalcanti e Filatro (2019) apresentam três possíveis aplicações do *DT* na educação, que destacaremos o ‘*DT* como estratégia de ensino-aprendizagem’ por aproximação metodológica à esta pesquisa.

METODOLOGIA

Instrumentos de pesquisa (coleta de dados): Livros físico e Web sites para busca de literaturas acadêmicas.

Delimitação do estudo: Quanto às publicações literárias voltadas ao *DT* e à AS.

Tabulação de dados (apuração de resultados): Qualificação direta a partir do quantitativo de literaturas levantadas.

CONCLUSÃO

O *DT* está diretamente alinhado à solução de problemas, que se vincula às propostas de metodologias ativas, ou aprendizagem baseada em problemas, que “constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (Bacich & Moran, 2018, p. 27).

E qual a conexão que há entre o *DT*, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa? De entendimento, muitos teóricos da educação de cariz à aprendizagem significativa, em seus estudos e pesquisas, reportam entre outros aspetos, o foco no aprendiz, o que fortemente estabelece conexão da aprendizagem significativa e metodologias ativas ao *DT*. Segundo D'Ávila (2021, p. 25) "... para que se aprenda de modo significativo, é mister lançar mão de técnicas que provoquem a ressignificação do conhecimento, num processo contínuo e simultâneo de análise e síntese. Assim como para a construção do novo conhecimento, a chave está na ideia da transformação e não da reprodução do conhecimento".

REFERÊNCIAS

- Alt, L., & Pinheiro, T. (2017). *Design thinking brasil: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade*. Alta Books Editora.
- Bacich, Lilian., & Moran, José., et al. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Brown, T. (2017). *Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias* (C. Yamagami Trad.). Alta Books.
- Brown, H. Douglas & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (4th edition.). Pearson Education.
- Camargo, Fausto & Daros, Thuinie. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Penso.
- Cavalcante, C. C., & Filatro, A. (2019). *Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa*. Saraiva.
- Gonsales, P. (2018). *Design thinking e a ritualização de boas práticas educativas*. Instituto Educadigital.
- Lee, D. (2018). *Design Thinking in the classroom*. Ulysses Press.
- Moreira, M. A. (2022). *Teorias de aprendizagem*. 3ª. Edição. LTC.
- Moreira, M. A. (2012). *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. 1ª. Edição. LF Editora.

Memórias afetivas e aprendizagem da leitura

Fabiane Mathias Delattre Mendes
fabianemdmdendes@yahoo.com.br
Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

O presente projeto de investigação de tese aborda a relação entre memórias afetivas e aprendizagem da leitura, com o objetivo de analisar a importância e o impacto dessas memórias no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Utilizando o vínculo entre emoção, afetividade e aprendizagem, o estudo busca identificar: como as memórias afetivas podem contribuir para a aprendizagem da leitura? A metodologia desta pesquisa combina abordagens qualitativas e quantitativas para compreender o fenômeno por meio da coleta e análise de dados. A população do estudo envolve cinco professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba, Paraná, Brasil, mediante respostas a entrevistas semiestruturadas, bem como, 100 crianças, de 8 a 10 anos, da mesma rede de ensino, que participarão de uma tarefa experimental online, preparada no PsychoPy, de modo a avaliar a memória de reconhecimento de palavras emocionalmente positivas e neutras. A importância deste estudo reside na compreensão do papel das memórias afetivas na aprendizagem da leitura. Ao considerar as emoções e afetividade envolvidas nesse processo (Wallon, 1995), os educadores podem criar estratégias pedagógicas mais eficazes, considerando a experiência emocional dos alunos. Compreender como as memórias afetivas impactam a aprendizagem da leitura contribui para promover um ambiente educacional mais acolhedor, motivador e estimulador ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes.

Palavras-chave: Educação; Memória; Afetividade; Emoção; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao abordar o tema das emoções, é evidente que há diversas perspectivas para compreender sua influência na aprendizagem. Neste contexto, a pesquisa adota a visão que as emoções desempenham um papel fundamental em nossa cognição, conforme argumentado por Damásio (2003a). A emoção não apenas reflete nosso pensamento, mas também desempenha um papel crucial na diferenciação entre o eu e o outro, contribuindo para a formação inicial da personalidade. De acordo com Wallon (1995), a emoção age como a ponte entre aspectos orgânicos e sociais, sendo manifestada através de expressões corporais que revelam a afetividade. Essa pesquisa ilustra claramente a relevância das emoções na construção da identidade humana.

Em relação ao acolhimento, cabe ao professor, na concepção de Xavier (2009), acolher seus alunos, orientando-os e cuidando para que, ao mesmo tempo em que eles integrem-se à sociedade possam renovar e usufruir da herança e valores que por direito lhes pertencem e que são transmitidos, reavivados por meio da educação. Esse processo de acolhimento pode, por sua vez, motivar uma reflexão sobre os papéis desempenhados dentro do ambiente escolar.

É crucial também reconhecer o papel das interações afetivas e sua relevância. As interações afetivas podem ser consideradas uma "ferramenta pedagógica" que quebra barreiras nas relações interpessoais e estabelece uma mediação eficaz do conhecimento, sempre respeitando a autonomia e individualidade dos envolvidos no processo de aprendizagem. O diálogo nas interações abre caminhos para o estímulo do interesse, a absorção de valores e a compreensão das dificuldades e frustrações dos participantes no cenário educacional. Isso, por sua vez, promove a autonomia e a dignidade de todos os envolvidos, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem.

Compreende-se que as memórias vão sendo armazenadas no cérebro ao longo do tempo e utilizadas em experiências novas do cotidiano do sujeito. Nesta pesquisa, destaca-se a relação entre a aprendizagem e a memória. Ao nível cognitivo, o resultado do aprendizado é a memória. A linguagem escrita é vista como um instrumento de exteriorização da memória e permite o registro social em coletividade de conhecimentos e estruturas adquiridas. A "memória registrada" por meio da linguagem escrita oferece também um desenvolvimento acelerado do progresso social, pois o que foi registrado por um sujeito leva outros a refletirem e registrarem seus pensamentos e isto serve como mola propulsora, movimentação, flexibilidade e transformação do que foi compreendido, registrado e adquirido pelos sujeitos sociais (Mourão & Abramov, 2011).

Discute-se, ainda, a educação e a afetividade pois, acredita-se que, por meio da afetividade, os sujeitos se encontram em sua totalidade, facilitando o processo de ensino aprendizagem. A afetividade na educação permite que as relações entre os sujeitos da aprendizagem sejam baseadas na confiança e, assim, acaba por favorecer que barreiras que "impedem" ou dificultam a aprendizagem sejam superadas. Entende-se que a afetividade pode estar interligada às funções cognitivas e ambas podem ser desenvolvidas juntas, auxiliando uma à outra. Desta maneira, compreende-se que a afetividade assume um papel significativo como instrumento a favor da Educação.

Entende-se que existe uma relação entre memória, afetividade e aprendizagem. A afetividade auxilia o processo de inclusão, estreita relacionamentos, facilitando as interações em meio às diferenças, colaborando, assim, à exteriorização do que pode estar impedindo um processo de aprendizagem pautado na individualidade e desenvolvimento humano. O recorrer do sujeito a sua essência, por meio da memória,

pode ajudar na criação e recriação de ações, comportamentos e estruturas de seu desenvolvimento, corroborando para a aprendizagem. Segundo Estrela (2007 citado por Amado 2011), a Educação corresponderia a um campo em que, obrigatoriamente, as dimensões “ética, política, científica, experiencial e afetiva” deverão de articular para viabilizar a realização individual e coletiva dos seres humanos; da mesma forma, essa articulação é necessária, do ponto de vista teórico, na construção de uma teoria da educação, de modo a organizar as orientações a serem usadas para a compreensão de como as memórias afetivas impactam a aprendizagem da leitura.

METODOLOGIA

Essa pesquisa utilizará a abordagem mista de pesquisa. Ao adotar essa abordagem, a pesquisa se enriquece, proporcionando ganhos significativos na obtenção de resultados e respeitando a complexidade inerente ao objeto de estudo.

Participantes

Estudo 1 (qualitativo): Os sujeitos participantes desta etapa da pesquisa serão cinco professores do Ensino Fundamental de uma escola pública que exercem sua função em um estabelecimento de ensino de Curitiba, estado do Paraná, no Brasil.

Estudo 2 (quantitativo): A amostra da pesquisa será aplicada em 100 crianças na faixa etária de 8 a 10 anos de idade do Ensino Fundamental da rede pública, de Curitiba, estado do Paraná, no Brasil.

Instrumentos

Estudo 1: Para a coleta de dados pretende-se utilizar uma entrevista semiestruturada, pois a intenção é obter depoimentos sobre o objeto de estudo escolhido.

Estudo 2: A tarefa experimental será preparada no PsychoPy para recolha online de dados e baseou-se num paradigma de memória de reconhecimento, constituída por palavras com valência emocional positiva e neutra, apresentadas numa fase inicial de codificação e numa fase seguinte de reconhecimento.

Procedimentos

Estudo 1: Este estudo de natureza qualitativa tem como seu principal propósito a investigação da percepção dos docentes em relação às memórias afetivas e sua conexão com o processo de

aprendizagem da leitura. Adicionalmente, busca compreender as abordagens pedagógicas empregadas por esses educadores ao utilizar as memórias afetivas como uma ferramenta no ensino da leitura. Um segundo objetivo consiste em identificar as estratégias pedagógicas mais eficazes para a integração das memórias afetivas no ensino da leitura, particularmente no contexto de crianças com dificuldades de aprendizado. Por fim, visa a explorar a perspectiva dos professores sobre como as memórias afetivas podem influenciar a motivação e o interesse das crianças pela leitura, bem como seu impacto potencial no desempenho acadêmico a longo prazo.

Estudo 2: A metodologia quantitativa é um conjunto de técnicas e procedimentos estatísticos que tem como objetivo medir e analisar dados objetivos de forma sistemática e rigorosa. Quando aplicada no contexto do estudo da relação entre memória, emoção e aprendizagem da leitura em crianças de 8 e 10 anos, a metodologia científica quantitativa permite a coleta e análise de dados numéricos que podem ser utilizados para testar hipóteses e estabelecer relações variáveis. Por meio da análise quantitativa, é possível identificar padrões, tendências e relações entre a memória, a emoção e a aprendizagem da leitura, oferecendo uma base objetiva e confiável para a compreensão desse fenômeno.

CONCLUSÃO

Este estudo, busca a relação entre as memórias afetivas e aprendizagem da leitura. A revisão teórica indica que as emoções desempenham um papel fundamental na cognição humana, contribuindo para a formação da identidade e atuando como uma ponte entre aspectos orgânicos e sociais. A educação, vista como um ato de acolhimento, desempenha um papel crucial na integração dos indivíduos na sociedade, respeitando suas aspirações e expectativas. As interações afetivas são identificadas como ferramentas pedagógicas que promovem o interesse, a absorção de valores e o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, a relação entre memória, linguagem escrita e progresso social é destacada, enfatizando a importância do registro e da reflexão. Por fim, a afetividade é reconhecida como um componente essencial na educação, que promove relações baseadas na confiança e auxilia na superação de barreiras que podem prejudicar a aprendizagem. Em conjunto, esses elementos apontam para uma possível relevância ao considerar as memórias afetivas como um componente valioso no contexto educacional, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- Damáσιο, A. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Editora Companhia das Letras.
- Catarreira, CSSR (2015). *As emoções das crianças no contexto da educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Porto Alegre).
- Chen-Wen F., Wei-Ru C., Min-Sheng. C. & Ya-Fang Y. (2022). Papel dos tipos e valências de estímulos no desempenho da memória afetiva de adultos com ansiedade. *Heliyon*, 8(12), e12535. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12535> .
- Coelho, A. E. F., & Malheiro, J. M. S. (2021). Neuroeducação e construção de indicadores de habilidades cognitivas. *Educação*, 46(1), e109/1–29. <https://doi.org/10.5902/1984644443817> .
- Creswell, J. W. (2003). *Projeto de pesquisa: abordagens de métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. Sage Publicações.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.
- Leite, S. & Tassoni, E. C. M (s/d). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>
- Libergere, B. & Biasibetti, A. P. (2019). Questões metodológicas envolvidas no design de experimentos de processamento de leitura com o uso do software Psychopy. *Domínios de Linguagem*, 2(2), 659-689. ISSN 19805799. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334349483_Questoes_metodologicas_envolvidas_no_design_de_experimentos_de_processamento_de_leitura_com_o_uso_do_software_PsychoPy
- Miceli, M., Castelfranchi, C. & Riva, G. (2020). Eventos emocionais e memória: Efeitos diferenciais de emoções negativas e positivas na gravação de eventos. *Jornal de Pesquisa Aplicada em Memória e Cognição*, 9(2), 219-226.
- Simões, A. R., Carvalho, L., & Mata, L. (2021). Afetividade na sala de aula: inscrições de alunos do Ensino Fundamental. *Revista Educação em Questão*, 59(57), e023722.

Factores que dificultam a aprendizagem dos conteúdos do currículo do curso de auxiliares de ação educativa na Escola Nacional de Formação de Técnicos de Serviço Social (ENFOTSS)

Carla Gamboa Jafar

RESUMO

Neste estudo pretende-se perceber quais são os aspectos sociais e pedagógicos que interferem na aprendizagem dos alunos do curso profissional de auxiliares de ação educativa da Escola Nacional de Formação de Técnicos de Serviço Social (ENFOTSS). Surge como consequência da observação da frequente dificuldade na aprendizagem dos conteúdos apresentados nas diferentes áreas curriculares no programa de formação, por vezes estes no momento de desenvolvimento de habilidades (Prática Docente) apresentam debilidades como consequência da pouca percepção dos conteúdos teóricos.

INTRODUÇÃO

Olhando o conceito do problema apresentado por Gil (2002), naquilo que é a nossa aspiração no presente trabalho, apresentamos o seguinte problema: Qual tem sido a dificuldade de aprendizagem dos formandos da escola nacional de formação de técnicos de serviço social (ENFOTSS)?

REFERENCIAL TEÓRICO

Pretendemos abordar os conceitos que irão nortear o nosso estudo. Uns dos conceitos que trouxemos tem a ver com a aprendizagem, do aluno e avaliação. Os resultados escolares dos alunos é um dos campos mais problemáticos do sistema educativo, tornando-se na face visível de um complexo edifício em permanente construção valorativa, através da recolha formal e informal de dados, com vista a uma tomada de decisão (Pacheco & Zabalza, 1995). A avaliação pressupõe, deste modo, a existência de diversos jogos com lógicas diferentes (Hadji, 1994): de ajuda à aprendizagem na turma; de intercâmbio conflitual no diálogo social entre professor/aluno/encarregado de educação; de orientação na articulação escola/sociedade.

A aprendizagem compreende por consequência uma relação integrada entre o indivíduo e o seu envolvimento, do qual resulta uma plasticidade adaptativa de comportamento ou de condutas.

Segundo Fonseca (1995) a aprendizagem é uma função do cérebro. Não há uma região específica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e

estrutural responsável pela aprendizagem. No entanto, mesmo o cérebro sendo saudável e funcional, não faz certas conexões, operações que deveriam ser feitas por outros motivos.

A noção de aprendizagem, além de estar ligada à noção de comportamento, como foi visto, está implicitamente relacionada com outros conceitos psicológicos importantes – estímulo, reflexo, condicionamento, discriminação e memória (Berkson, 1975; apud Fonseca, 1995).

A aprendizagem, segundo Smith, Cowie & Blades (1998) pode se processar pela observação ou pela imitação, como é bastante comum em crianças além de que parte da aprendizagem pode ocorrer através de tentativas e erros sucessivos. Enfatiza que o grau de recompensa ou de “reforço” em relação a determinados comportamentos de um indivíduo constitui um outro aspecto importante da aprendizagem. A história das dificuldades de aprendizagem é diversa e multifacetada. O termo dificuldades de aprendizagem surgiu em 1962 com o fim de situar esta problemática num contexto educacional, tentando assim, retirar o estigma clínico que o caracterizava.

OBJECTIVO GERAL

Analisar os aspectos que dificultam a aprendizagem dos formandos da escola nacional de técnicos dos serviços sociais.

OBJECTIVO ESPECÍFICO

- Identificar os factores sociais e pedagógicos que dificultam a aprendizagem dos formandos dos técnicos dos serviços sociais.
- Analisar a relação entre os factores que dificultam a aprendizagem e o desempenho dos formandos.
- Analisar as políticas educativas no âmbito da formação profissional

PROCESSO METODOLÓGICO

Quanto a sua natureza trata-se de uma pesquisa aplicada, tem como finalidade a produção do conhecimento científico que tem aplicação prática e soluções de problemas práticos (factos reais). Quanto à forma de abordagem do problema pode ser explicada no método qualitativo. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa será feita num trabalho de campo.

Quanto a forma de abordagem do problema ela pode ser; qualitativa. A abordagem qualitativa assenta nas informações obtidas de natureza narrativa, ela fundamenta-se na análise e interpretação dos fenómenos e na atribuição de significados, descrevendo ou explicando a sua essência. Um outro elemento importante a destacar tem a ver com a forma como são feitas as interpretações dos fenómenos e a atribuição dos significados através das falas ou dos depoimentos dos entrevistados. Para termos estes dados, escolhemos as entrevistas semi-estruturadas que estarão directamente relacionadas com a forma pela qual buscaremos conhecer a realidade dos formandos.

Quanto aos procedimentos técnicos, poderemos usar bibliográficos e documentais que consistem na elaboração do material já publicado, que são constituídos sobretudo por livros, artigos periódicos, bem como os materiais disponibilizados na Internet e documentos não publicados como (relatórios de actividades), que servirão de orientação ao material consultado e as referências que constam na bibliografia do trabalho.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Utilizar-se-á a metodologia dedutiva e indutiva e com técnica de análise de conteúdo de entrevistas e de documentos, o trabalho será elaborado com base na consulta de várias obras relacionada ao tema referenciando baseado em conceitos e teóricas sobre o assunto. Além da consulta bibliográfica serão usados métodos de observação, assim outras técnicas para obtenção de informação tal com o questionário e entrevistas. Procedimentos metodológicos de natureza qualitativa através de estudo de caso. Os participantes do estudo serão selecionados tanto a nível de formandos como de formadores e de gestores de forma a obter-se dados em diferentes perspectivas A observação será realizada nas salas de aula durante o momento educativo e no espaço onde os formandos se sentirá confortável.

Para abordar essas questões de pesquisa, será necessário realizar uma revisão abrangente da literatura existente sobre o tema. Isso envolverá a consulta de periódicos académicos, relatórios de organizações internacionais e estudos relevantes sobre educação e formação profissional em África. Além disso, serão realizadas entrevistas e pesquisas com adultos que enfrentam dificuldades na formação profissional, bem como com especialistas e profissionais da área de educação. Análise de dados: Após coletar os dados, uma análise qualitativa será realizada para identificar os fatores-chave que dificultam a aprendizagem de

adultos na formação profissional na Escola Nacional de Formação dos Técnicos dos Serviços Sociais. Os resultados serão categorizados e apresentados de forma clara e concisa.

OBJETO EMPÍRICO (AMOSTRA/SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO)

Em relação a população em estudo, a presente pesquisa terá como população ou grupo-alvo cem (100) formandos que têm as mesmas características de 18 e 45 anos de idade e ambos os géneros, e que frequentam ou inscritos na escola nacional de técnicos dos serviços sociais.

O estudo será dirigido e realizado com os formandos da Escola Nacional de Formação de Técnicos de Serviço social em Luanda/Angola no município de Cacucaco, o número de entrevistados é de dez (20) sujeitos, dos quais quatro (18) do sexo feminino e seis (1) do masculino. Quanto à caracterização da população, vale referir os sujeitos serão caracterizados de acordo com as variáveis sociodemográficas: sexo, grupo etário, nível de instrução.

Técnicas de recolha de dados e/ou informação empírica

Utilizaremos, a entrevista como técnica e método de apreensão da realidade dos formandos da Escola Nacional de Formação de Técnicos de Serviço Social.

Tendo em conta o princípio da confidência, teremos precauções que permitem a salvaguardar os nomes dos entrevistados na medida em que não poderão ser associados aos depoimentos ou falas devendo lhes ser atribuídos nomes fictícios ou codificação.

Usaremos as técnicas mencionadas, tais como, questionário, entrevista, diário de campo, entrevista semi-estruturada. Com objectivo de se fazer o levantamento e análise de dados para resultados.

Critérios de inclusão, para nossa pesquisa serão incluídos aqueles formandos que estiverem inscritos ou a frequentar o curso de auxiliares de ação educativa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Artes Médicas.
- García, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Artes Médicas
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. Atlas.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, M. A. (1999). *Teoria de aprendizagem*. Editora Pedagógica
- Quivy, R. &. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Gradiva
- Smith, P. K.; Cowie, H.; Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget.

Supervisão e cultura de colaboração docente: potencialidades e desafios das práticas educativas em comunidade

Cristina Baptista

kibaptista@sapo.pt

Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, Portugal

Maria de Nazaré Coimbra

Alcina Manuela Oliveira Martins

Universidade Lusófona, Centro Universitário do Porto, Portugal

RESUMO

Atualmente, a Educação mudou, impulsionada por uma crise pandémica à escala global, que empurrou a escola para a era digital, e colocou novas exigências a professores e supervisores. A escola deve ser capaz de proporcionar uma Educação inclusiva e diferenciada de qualidade, preparando os jovens para uma profissão e o exercício da cidadania. Por isso, é essencial que os docentes reforcem a sua formação contínua, a nível científico e pedagógico, tendo por base a supervisão, a reflexão e o trabalho colaborativo, em comunidade educativa. Assim, formulou-se a questão de partida: Quais as potencialidades e os desafios da supervisão pedagógica e da colaboração docente, para a melhoria das práticas em comunidade, a partir de março de 2020, num Agrupamento de escolas? Em concordância, o objetivo geral é analisar as potencialidades da supervisão e cultura de colaboração docente, na mudança e inovação das práticas educativas em comunidade, segundo diferentes tipologias de ensino, a partir de março de 2020, no contexto de um Agrupamento de escolas do norte de Portugal. Trata-se de um estudo de caso com metodologia mista, qualitativa e quantitativa. No que se refere à metodologia qualitativa, abrange a análise descritiva de documentos estruturantes do Agrupamento e um inquérito por entrevista, a aplicar a supervisores e coordenadores, no exercício das suas funções profissionais. Quanto à metodologia quantitativa, foi construído um inquérito por questionário, a responder por professores e supervisores. Presentemente, e de acordo com a calendarização prevista, o estudo empírico encontra-se em fase de construção e validação dos instrumentos de recolha de dados, para aplicação no contexto em análise.

Palavras-chave: Supervisão; Cultura de colaboração docente; Potencialidades e desafios; Práticas educativas.

INTRODUÇÃO

Neste novo milénio, continua a assistir-se ao imperativo de mão de obra especializada e qualificada, o que exige políticas educativas que proporcionem mais flexibilidade e qualidade do sistema educativo. Com efeito, é fundamental ajustar a Educação às imposições económicas, apostando num ensino e aprendizagem de qualidade, com formação e qualificação adequadas às necessidades económicas, locais e nacionais, de modo a facilitar a formação e integração dos jovens no mundo do trabalho (OCDE, 2021a). O aumento da produtividade, com a utilização de novas tecnologias, vai depender do grau de qualificação dos recursos humanos, procurados por instituições e empresas. Desta forma, o desenvolvimento económico e o bem-estar das populações estão diretamente dependentes do menor ou maior grau de

investimento de cada país, na Educação. No cumprimento do direito de todas as crianças à Educação (OCDE, 2021a; 2021b; UNESCO, 2020), há ainda desafios a vencer, relativamente às práticas educativas em comunidade.

SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS EM COMUNIDADE

Um dos desafios, explícito no *Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o século XXI* (Delors et al., 1996), refere-se à Educação pela e para a diversidade, num mundo global e multicultural. Por isso, é essencial uma Educação inclusiva (Silva, 2009), rumo à cidadania e à sustentabilidade (Valente & Furlin, 2022).

Outro grande desafio da contemporaneidade, vivenciado em Portugal e no mundo, resultou da pandemia COVID-19, que mudou, decisivamente, a Educação (UNESCO, 2020). A partir de março de 2020, assistiu-se à rápida implementação do ensino remoto e misto (Monteiro & Jalali, 2022; Vale et al., 2021), com reforço de metodologias ativas, utilizando plataformas digitais. Como mencionado no Plano de Ação “Educação para a Era digital” (Comissão Europeia, 2020), aumentou a digitalização educativa nas escolas, através da partilha de boas práticas e do trabalho colaborativo, entre professores e supervisores, e entre docentes, discentes e encarregados de educação. Cada vez mais, a Escola constitui uma comunidade educativa, em que alunos, professores e supervisores, interagem, aprendem, trabalham e crescem, construindo caminhos de inclusão, conhecimento, autonomia, colaboração e partilha (Alarcão & Roldão, 2010; Cosme et al., 2021; Pawlas & Oliva, 2007). Assim, emergem as potencialidades de uma Educação inclusiva, direcionada para a formação de futuros cidadãos, à escala local e global (Valente & Furlin, 2022). Neste entendimento, a supervisão e a cultura de colaboração docente podem constituir possibilidades de resposta aos desafios das práticas educativas em comunidade escolar, potenciando mais qualidade educativa do ensino e aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente entre pares (Alarcão & Canha; Barreira & Oliveira, 2021; Cosme et al., 2021).

METODOLOGIA

Objetivo geral: O estudo que se pretende concretizar tem, por objetivo geral, analisar a influência da supervisão e cultura de colaboração docente nas práticas educativas em comunidade, segundo diferentes

tipologias de ensino, a partir de março de 2020, no contexto de um Agrupamento de escolas do norte de Portugal.

Metodologia: Metodologia mista, conjugando a metodologia qualitativa com a quantitativa, na análise e na triangulação dos dados, num estudo de caso (Cresswell & Clark, 2011; Punch, 2011; Santos et al., 2017).

Fontes e Instrumentos de recolha de dados: Quanto às fontes, destacam-se o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Regulamento Interno (RI), e o Plano de Ação para o Desenv. Digital da Escola (PADDE).

Como instrumentos de recolha de dados, de natureza quantitativa, é de referir o inquérito por questionário aos professores, conjugando questões abertas e fechadas e, de natureza qualitativa, o inquérito por entrevista a professores com cargos de supervisão e coordenação. Será ainda realizada a triangulação dos dados recolhidos, para aprofundamento da pesquisa (Coutinho, 2013; Cresswell & Clark, 2011).

Amostra e sujeitos participantes: Na vertente quantitativa, a amostra é de 200 professores, para o inquérito por questionário e, na qualitativa, há a acrescentar 15 participantes com cargos de supervisão e coordenação.

Procedimentos éticos: Em todo o processo, seguiremos os procedimentos éticos previstos para um estudo científico, de acordo com as normas gerais e da universidade.

CONCLUSÃO

Como nos encontramos em fase de investigação, não há ainda a possibilidade de apresentar resultados e conclusões, a partir do estudo empírico. Contudo, da análise crítica da literatura, é possível concluir que a supervisão pedagógica e a cultura de colaboração docente constituem temas centrais das políticas educativas, pois o trabalho entre pares potencia a qualidade das práticas educativas em comunidade (Alarcão & Canha, 2013; Cosme et al., 2021). Por último, é importante realçar que o caminho de investigação implica aperfeiçoar um design metodológico fundamentado na revisão da literatura (Punch, 2011), a reajustar ao longo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Ed.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª ed.). Edições Pedagogo.
- Barreira, C., & Oliveira, I. (Eds.). (2021). *Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente*. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/11453/4/%23LEaDWorks_eBook.pdf
- Comissão Europeia (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Cresswell, J., & Clark, V. (2011), *Designing and conducting Mixed Methods Research* (2nd. ed.). SAGE.
- Delors, J. et al. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO*. Ed. ASA.
- Monteiro N., & Jalali, C. (2022). (Coord.). *Impactos da pandemia de COVID-19 em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- OCDE (2021a). Education at a Glance, 2021. OECD Indicators. *OECD Publishing*.
- OCDE (2021b). *Trust in Global Co-operation. The vision for the OECD for the next decade*.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools* (8.th ed.). Wiley & Jossey-Bass Education.
- Punch, K. (2011). *Research Methods in Education* (reprinted). Sage.
- Santos, J., Erdmann, A., Meirelles, B., Lanzoni, G., Cunha, V., & Ross, R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto & Contexto*, 26(3), e1590016.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Ver. *Lusófona da Ed.*, 13, 135-153.
- UNESCO (2020). *1.3 billion learners are still affected by school/university closures*. <https://en.unesco.org/news/13-billion-learners-are-still-affected-schooluniversity>
- Vale, A., Coimbra, N., Martins, A., & Oliveira, J. (2021). Education and innovation: impacts during a global pandemic in a higher education institution. *SHS Web of Conferences*, 92, 01053.
- Valente, I. M. F., & Furlin, M. (2022). A educação para a cidadania pleniférica: um desafio premente da contemporaneidade. Ver. *Lusófona de Educação*, 55, 75-89.

Nota Final

O CeiED e a agenda da UNESCO de investigação para a educação

Lucimar Dantas & Judite Primo

Um apelo à investigação e à inovação

O capítulo 8 do Relatório da UNESCO de 2022¹, lançou um chamado para investigação colaborativa e a inovação sobre educação para os nossos futuros reimaginados. O Relatório defende a ideia de que assim como “a própria educação, a investigação e a inovação são bens e processos públicos que têm um papel fundamental a desempenhar na catalisação de um novo contrato social para a educação” (UNESCO, 2022, p. 120). Apela a uma ética da colaboração, humildade e previsão, subjacente a todos os aspetos da agenda de investigação para a educação.

Uma nova agenda de investigação para a educação

1. **A investigação a partir da educação** - A educação deve ser entendida não apenas como um campo de aplicação de experimentação e estudo externo, mas como um campo de investigação e análise em si.
2. **Mobilizar as ciências da aprendizagem** - Um dos avanços científicos mais originais para a educação nas últimas décadas foi por meio das neurociências e do estudo do cérebro em relação à aprendizagem. A cognição não é a única maneira de aprendermos; conhecimento social, conhecimento incorporado, inteligência emocional e assim por diante interagem com o que pode ser entendido pela neurociência, mas não é definido apenas por ela. Há um perigo considerável em divorciar a mente da matéria, levando a ideias sobre educação que são irrelevantes para muitos daqueles que aprendem.

¹Referimo-nos ao capítulo 8 do Relatório “REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS. Um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação” publicado em 2022

3. **Transformar as parcerias de investigação sobre a educação** – As parcerias interdisciplinares, intersetoriais e interculturais, que abrangem meios acadêmicos, da sociedade civil e educacional, e que promovem a comunicação compartilhada e a aprendizagem mútua, oferecem um enorme potencial para avançar nas prioridades e propostas apresentadas neste Relatório. A humildade epistêmica é necessária para desafiar as suposições dentro e em torno da educação, muitas das quais estão profundamente enraizadas em nossa concepção da natureza dos seres humanos, da sociedade e do mundo mais que humano.
4. **Fortalecer as complexas ecologias de conhecimento** - A decolonização do conhecimento exige maior reconhecimento da validade e aplicabilidade de diversas fontes de conhecimento às exigências do presente e do futuro.
5. **Dados estatísticos, indicadores e análises** - As abordagens de dados estatísticos e quantitativos nas próximas décadas devem evitar rigorosamente o reducionismo. Sempre que possível, os esforços de recolha de dados precisam fortalecer e reforçar as fontes de dados nacionais existentes para evitar as altas demandas e custos da imposição de conjuntos de dados paralelos.
6. **Big data e a natureza mutável do conhecimento** - Nossas tecnologias atuais contribuíram para as expectativas de que a informação, e o conhecimento e compreensão que ela dá origem, será grande (extraído de vários pontos de dados, não de experiências singulares), pesquisável (recuperável e fácil de encontrar), armazenável (capaz de ser arquivado), transmissível (perfeitamente compartilhável) e individualizável (otimizado para consumo pessoal). Nossa posição é para uma agenda e cultura de investigação centrada em propósitos, e não centrada em instrumentos.
7. **Desenvolver, tomar emprestado e adaptar políticas e programas** - A adaptação e o empréstimo devem ser vistos como processos de aprendizagem e inovação por direito próprio. Todos podemos celebrar e inspirar-nos em experiências noutros lugares, à luz dos princípios normativos identificados neste Relatório, mas tendo em conta as condições contextuais, as experiências e os conhecimentos existentes. Uma ética da humildade pode ajudar a proteger contra pressupostos a-históricos e descontextualizados, dos quais qualquer inovação educacional depende.

8. **Avaliação, experimentação e classificação** - Fundamentalmente, ao promovermos um ethos colaborativo para estabelecer um novo contrato social para a educação, devemos lembrar o princípio ético de que não realizamos experimentos em pessoas. Todas as pessoas – estudantes, professores e famílias – devem ser vistas como participantes plenos na aprendizagem sobre sua própria educação e desenvolvimento. A comparação faz pouco quando nivela a experiência, homogeneiza as expectativas e ignora a diversidade de contexto, recursos e fatores históricos.

Assim, como orientação para alimentar as discussões e as reflexões nas sessões temáticas, propusemos duas questões orientadoras, abaixo referenciadas, e solicitámos que os moderadores das sessões paralelas nos enviassem as suas notas, após o término da sessão.

1. De que modo os projetos e trabalhos apresentados na sessão contemplam a agenda de investigação proposta pelo Relatório?
2. Quais são os obstáculos que se colocam à concretização dessa agenda?

Como o CeIED está a desenvolver a nova agenda de investigação para a educação

Das respostas às duas questões, identificámos os pontos da nova agenda para a educação mais recorrentes observados nos trabalhos apresentados, e sintetizámos como estes estão a ser trabalhados, quer em termos de questões de investigação, quer de abordagens metodológicas.

A investigação a partir da educação

Das 19 sessões paralelas em que se organizou a apresentação de trabalhos, 7 contemplaram o primeiro ponto da agenda - a investigação a partir da educação.

Na sessão 11, os moderadores reportaram que “As comunicações apresentadas, de forma direta e/ou indireta, decorrem de estudos ou propostas de estudos que assumem **a educação como campo de investigação e mobilizam fontes de conhecimento variadas**. De forma geral, envolvem dados e sua respetiva análise (ou proposta de) a partir de conceções predominantemente ecológicas e, simultaneamente, os participantes dos estudos (ou propostas de) são entendidos como tal (participantes plenos) e não como meros sujeitos” (Moderadora da sessão).

Na sessão 12, “os trabalhos apresentados centraram-se sobretudo na área da **educação enquanto campo de investigação, considerando a participação efetiva dos sujeitos**. Registou-se também a preocupação com **o diálogo entre diferentes áreas do saber, a mobilização das ciências da aprendizagem e a utilização de dados estatísticos, indicadores e análise**, conforme apontado na nova agenda para a educação” (Moderadora da sessão).

Na sessão 13, “os trabalhos apresentados têm presente a **inclusão sócio-educativa**. Decorrem de preocupações com **a igualdade de género na Universidade, com a educação de crianças e de jovens com deficiência e a sua transição para a vida pós-escolar**, tendo, igualmente, em conta, a sua qualidade de vida. O debate que se gerou em torno desta temática, pela partilha que proporcionou aos apresentadores e ao público presente, evidenciou alguns dos pontos da agenda de investigação proposta: **a investigação a partir da educação; a transformação das pesquisas em educação; a avaliação, experimentação e classificação**” (Moderadora da sessão).

Na sessão 15, o tema se fez presente “por entenderem a **Educação como um campo de investigação** e análise em si, a partir da Educação de Adultos na dimensão da formação contínua de professores” (Moderadora da sessão).

Na sessão 17, “os projetos apresentados, todos estudos de caso, perspetivando o recurso a técnicas de recolha e tratamento de dados enquadradas no paradigma de investigação qualitativo, estiveram alinhados, fundamentalmente, com os pontos **1. A investigação a partir da educação, 7. Desenvolver, tomar emprestado e adaptar políticas e programas e 8. Avaliação, experimentação e classificação**, designadamente no que concerne a estarem cientes do respeito devido a “Todas as pessoas – estudantes, professores e famílias – devem ser vistas como participantes plenos na aprendizagem sobre sua própria educação e desenvolvimento”. Foi notório que todos os investigadores se assumem comprometidos com o seu contexto de pertença e que o seu trabalho de investigação tem como finalidade primordial aprofundar o conhecimento sobre os seus objetos empíricos de modo a poder devolver esse conhecimento às respetivas comunidades, assim contribuindo para o incremento da qualidade da educação, entendida esta como aprofundamento da inclusão, isto é, um combate às desigualdades sociais e educacionais, através da promoção da equidade” (Moderadora da sessão).

Na sessão 18, foi abordado “parcialmente, **o tópico 1 da agenda**. Só foi apresentada uma comunicação centrada na relação entre empregabilidade/transferência de competências para o mercado de trabalho” (Moderadora da sessão).

Na sessão 19, por sua vez, “os projetos apresentados, em sua maioria, estavam em consonância ao essencial das propostas de investigação indicadas no Relatório da UNESCO, em especial os **pontos 1, 2, 3 e 4**. Demonstrando grande preocupação na decolonização dos saberes, respeito pelas parcerias, horizontalizando as participações, assumindo a reciprocidade de saberes e assumindo a educação como base da investigação” (Moderadora da sessão).

Mobilizar as ciências da aprendizagem

O tema aparece em trabalhos apresentados em duas sessões paralelas, como se segue, juntamente com outros tópicos da agenda.

Na sessão 12, refere-se que “os trabalhos apresentados centraram-se sobretudo na área da educação enquanto campo de investigação, considerando a participação efetiva dos sujeitos”. Registou-se também a preocupação com **o diálogo entre diferentes áreas do saber, a mobilização das ciências da aprendizagem e a utilização de dados estatísticos, indicadores e análise**, conforme apontado na nova agenda para a educação” (Moderadora da sessão).

Também na sessão 19, já mencionada, “os projetos apresentados, em sua maioria, estavam em consonância ao essencial das propostas de investigação indicadas no Relatório da UNESCO, em especial os **pontos 1, 2, 3 e 4**. Demonstrando grande preocupação na decolonização dos saberes, respeito pelas parcerias, horizontalizando as participações, assumindo a reciprocidade de saberes e assumindo a educação como base da investigação”(Moderadora da sessão).

Transformar as parcerias de investigação sobre a educação

O tópico foi inferido na sessão 16, em que a moderadora indica que “os projetos apresentados estão alinhados com a agenda de investigação proposta pelo Relatório. O projeto “Uso das TIC na formação contínua de professores” concentra-se no modo como as TIC podem ser utilizadas para melhorar a capacitação e atualização dos educadores. São exploradas ferramentas e metodologias de ensino online, plataformas de aprendizagem digital e recursos educacionais digitais. De acordo com o

capítulo 8 do Relatório da UNESCO de 2022, as TIC têm o potencial de melhorar a qualidade da educação e torná-la mais acessível a todos. O projeto “A desigualdade do gênero no acesso à educação na Guiné-Bissau: o caso das meninas das regiões do leste 2018-2020” pretende *conhecer o status quo e analisar os casos da desigualdade do gênero nas regiões leste nos anos 2018-2020*.

Cada um destes projetos contribui para a expansão do *conhecimento sobre as implicações sociais e educacionais quer das TIC*, quer do impacto que os casos de desigualdade do gênero provocam na alfabetizaçãodas meninas de uma região da Guiné Bissau. Neste último caso é importante destacar que **muitas organizações estão a trabalhar para promover a igualdade de gênero na educação e superar as barreiras existentes, visando garantir a alfabetização e a educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de seu gênero, como acontece na Guiné-Bissau**” (Moderadora da sessão).

Fortalecer as complexas ecologias de conhecimento

Este tópico da agenda fez-se notar em trabalhos apresentados em sessões paralelas, conforme indicado pelos moderadores nos trechos que se seguem.

Na sessão 5, “os trabalhos apresentados foram de uma grande diversidade e mostram sobretudo como **os investigadores estão preocupados com as questões da atualidade** e de que modo a investigação em educação pode contribuir para compreender melhor as questões deste domínio **que se vivem em diferentes contextos culturais e sociais**. Foram abordados temas que vão da educação em situações de guerra (Ucrânia), aos currículos em tempos de ditadura e os currículos em democracia, ou os currículos dos movimentos de libertação e os currículos coloniais” (Moderadora da sessão).

Na sessão 12, “os trabalhos apresentados centraram-se sobretudo na área da educação enquanto campo de investigação, considerando a participação efetiva dos sujeitos. Registou-se também a preocupação com **o diálogo entre diferentes áreas do saber, a mobilização das ciências da aprendizagem** e a utilização de dados estatísticos, indicadores e análise, conforme apontado na nova agenda para a educação” (Moderadora da sessão).

Já na sessão 19, “os projetos apresentados, em sua maioria, estavam em consonância ao essencial das propostas de investigação indicadas no Relatório da UNESCO, em especial os **pontos 1, 2, 3 e 4**. Demonstrando grande preocupação na **decolonização dos saberes, respeito pelas parcerias, horizontalizando as participações, assumindo a reciprocidade de saberes** e assumindo a educação como base da investigação” (Moderadora da sessão).

Desenvolver, tomar emprestado e adaptar políticas e programas

Este tópico da agenda foi mencionado em duas sessões paralelas de apresentação de comunicações orais, a saber:

Sessão 2, em que “os trabalhos apresentados se enquadram no eixo **Desenvolver, tomar emprestado e adaptar políticas e programas**” (Moderadora da sessão).

Sessão 17 - “Os projetos apresentados na sessão, todos estudos de caso, perspetivando o recurso a técnicas de recolha e tratamento de dados enquadradas no paradigma de investigação qualitativo, estiveram alinhados, fundamentalmente, com os pontos 1. A investigação a partir da educação, **7. Desenvolver, tomar emprestado e adaptar políticas e programas e 8. Avaliação, experimentação e classificação**, designadamente no que concerne a estarem cientes do respeito devido a “Todas as pessoas – estudantes, professores e famílias – devem ser vistas como participantes plenos na aprendizagem sobre sua própria educação e desenvolvimento”. Foi notório que todos os investigadores se assumem comprometidos com o seu contexto de pertença e que o seu trabalho de investigação tem como finalidade primordial aprofundar o conhecimento sobre os seus objetos empíricos de modo a poder devolver esse conhecimento às respetivas comunidades, assim contribuindo para o incremento da qualidade da educação, entendida esta como aprofundamento da inclusão, isto é, um combate às desigualdades sociais e educacionais, através da promoção da equidade” (Moderadora da sessão).

Obstáculos à concretização da nova agenda de investigação para a educação

Para além de procurar pelos tópicos da nova agenda de investigação para a educação proposta pela UNESCO (2022) nas comunicações apresentadas no 13.º Encontro de Investigadores do CeIED, quisemos ouvir a opinião da comunidade académica sobre as possíveis dificuldades de sua concretização na investigação desenvolvida pelo CeIED, reconhecendo que se trata de uma agenda ambiciosa, dentre outros aspetos, pela mudança de postura epistemológica nela implícita.

As respostas recebidas dos moderadores das sessões paralelas podem ser sintetizadas nos tópicos que se seguem.

1 Consolidação e reforço da investigação

- Estas investigações, em desenvolvimento, algumas em estado mais avançado do que outras, configuram em si próprias um **processo de aprendizagem sobre o que é fazer investigação**. Embora muito diversas entre si, todas têm como domínio de investigação a Educação.
- Estes desafios são, especialmente, para a formação de investigadores, onde **estas questões devem ser difundidas e aprofundadas**.
- Refletindo e tentando perceber o que têm em comum quatro delas incidem sobre questões relacionadas com os currículos, mas **abordam-nos sob diferentes dimensões**: comparação entre diferentes momentos históricos (dois, um na Guiné-Bissau, outro no Brasil); a educação em tempos de guerra (Ucrânia); o papel do professor no século XXI e os perfil do aluno (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória); os centros tutelares de menores e a educação para a cidadania. Se os quatro primeiros se enquadram no âmbito da Educação formal, já o último se enquadra na educação não formal e informal.
- Em termos de desafios, mais do que obstáculos, destaca-se: **alguma fragilidade relacionada com as questões éticas nos estudos; a pouca utilização/mobilização de resultados de estudos já existentes**, restringindo-se, predominantemente, às revisões de literatura; a **frágil percepção do valor dos seus estudos como fontes de dados** (pesquisável, armazenável e transmissível).
- **Dificuldades no acesso aos dados e aos espaços educativos**.

(Moderadores das sessões)

2 Conscientização dos princípios da nova agenda e tempo de concretização

- Todos os processos *bottom-up* são valiosos para uma mudança cultural consequente (nela incluída valores e ações), mas **o tempo necessário para que a mudança ganhe momentumé longo**, nomeadamente que essa mudança **possa dar origem a um novo contrato social**. Por isso, **a incerteza e a volatilidade dos tempos em que vivemos** podem levar-nos a nenhures, em vez de nos conduzir à sustentabilidade da mudança necessária.
- **As normas impostas pela academia; o rigor em cumprir metodologias aceites pelas instituições universitárias** nem sempre permite que os novos enfoques de pesquisas (mais humanizadas, menos hierárquicas e com maior participação da sociedade civil) sejam aceites e respeitadas em contexto de investigação para obtenção de grau académico.
- Um dos obstáculos para a concretização da agenda é a **superação de uma mentalidade disciplinar, quer em termos teóricos, quer metodológicos**.

- (Moderadores das sessões)

3 Fraco investimento em educação

- Os obstáculos podem ser de natureza diversa, sendo a mais evidente **o desinvestimento em investigação em educação**, particularmente quando este tem como público-alvo, alunos com deficiência e/ou problemáticas complexas.
- A **transferência “cega”** das políticas/orientações internacionais descontextualizadas do local de estudo
- **acesso limitado à educação; a falta de recursos educacionais; os estereótipos de gênero, a pobreza e o trabalho infantil**.

(Moderadores das sessões)

Considerações finais

O 13.º Encontro de Investigadores do CeIED dedicou-se à discussão sobre o lugar da investigação na construção de um novo contrato social para a educação, proposto pelo relatório da UNESCO (2022). Enquanto Centro de Investigação que se posiciona como defensor da luta contra as desigualdades, o

respeito pelas diferenças, e o reconhecimento da igual dignidade da condição humana, o CeiED reconhece a sua responsabilidade e compromisso em perseguir os objetivos da agenda.

Essa marca identitária do Centro refletiu-se nos pontos da agenda que mais se destacaram nas apresentações das investigações em curso, nomeadamente a investigação a partir da educação e o fortalecimento das complexas ecologias do conhecimento. Notámos que a maior parte dos projetos em curso concentram a atenção de investigação em problemas dos seus contextos e procuram encontrar soluções para os amenizar. Consideram os sujeitos como plenos participantes, mas nem sempre como co-criadores no processo de investigação. Alguns tópicos da agenda, como o uso dos *big data* e a natureza mutável do conhecimento, entretanto, não integraram o debate visto durante o 13.º Encontro de Investigadores do CeiED. Consideramos que isso se deve às características identitárias do Centro, da área científica em que se insere e da postura epistemológica que assume.

Relativamente às abordagens metodológicas, prevalecem as qualitativas, com recurso a estudos de caso em grande parte das propostas de investigação ou das investigações em curso, o que é coerente com a área científica onde se insere o CeiED. Há, entretanto, indicações de estudos de abordagem quantitativa, e de estudos que recorrem a outras áreas do saber, nomeadamente a psicologia e as ciências cognitivas, para investigar processos de aprendizagem.

Conforme as informações recolhidas e a sua análise, podemos afirmar que o CeiED está alinhado com a construção da nova agenda para a investigação proposta pela UNESCO, especialmente na conceção epistemológica sobre o lugar da educação, o papel dos sujeitos na construção da investigação e a relevância do fortalecimento de parcerias entre diferentes áreas do saber.