



A Boa Educação na escola

perspetivas, práticas e desafios

Atas do Encontro promovido pela
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



Título:

A Boa Educação na escola: perspetivas, práticas e desafios. Livro de atas.

Organizadores:

Álvaro Almeida Santos

César Israel Paulo

Isabel Menezes

Luísa Aires

Maria Pacheco Figueiredo

Marta Abelha

Vítor Rocio

Data e local do encontro:

8 a 13 de Janeiro 2024, Online

Editor:

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Tratamento gráfico:

eventQualia

Suporte:

Eletrónico

Data da publicação:

outubro 2024

ISBN: 978-989-95390-6-8



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença *Creative Commons*.

A expressão escrita e conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autores/as.

Índice

PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO E FEEDBACK ENTRE ALUNOS: PERSPETIVAS DE DOCENTES NO DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO WAY...	5
LITERACIA VISUAL CRÍTICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA: UMA PROPOSTA INOVADORA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	8
O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO VISTO PELOS OLHOS DO JARDIM DE INFÂNCIA: A VOZ DAS CRIANÇAS..	11
O ATIVISMO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	15
«É BUÉ FIXE SER FIXE ONLINE»: DISCUTINDO O DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCATIVO/FORMATIVO PARA TRABALHAR A NETIQUETTE JUNTO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR.....	19
REFLEXÕES E PROJETOS DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL NAS ESCOLAS.....	25
O PROJETO COOPERA ESCOLA+ 21-23 COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: EFEITOS DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO.....	28
AS RELAÇÕES ENTRE PARES NA ÓTICA DA TRANSDISCIPLINARIDADE	32
DEMOCRATIZAR A SOCIEDADE: O POTENCIAL TRANSFORMADOR DA PEDAGOGIA DO SERVIÇO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA.....	38
PROJETO CORALES: AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM E PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES, EM PROL DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO.....	46
EDUCAR PARA EMPREENDER.....	51
SOBREDOTAÇÃO: ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 3º CICLO DE ENSINO	53
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E À ESCOLA EM CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	57
ENVOLVIMENTO DE EMPRESAS EM PROCESSOS PEDAGÓGICOS: ILUSTRAÇÃO A PARTIR DE UM CASO CONCRETO	68
A FUNÇÃO ESCOLAR NO LAR: PERSPETIVAS DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS.....	71
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO NA SAÚDE	75
CULTIVANDO CONSCIÊNCIA GLOBAL – ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A AGENDA 2030 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	79
A+ FOR HUMANITY: UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO RUMO AO TRABALHO COLABORATIVO	87
DA ESCOLA PARA A ACADEMIA DE MÚSICA: PODE A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL PROMOVER O BEM-ESTAR DE PESSOAS IDOSAS?	91
OS ÍNGREMES DEGRAUS DA PARTICIPAÇÃO INFANTO-JUVENIL NA ESCOLA.....	95
HERÓIS DO 112.....	100
EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ANÁLISE DO POTENCIAL DA ROTINA EDUCATIVA.....	102

A “BOA EDUCAÇÃO” É FEITA DE “BONS PROFESSORES”	105
GROW.UP MAIA: UM PROJETO PARTICIPATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR COM JOVENS E A SUA COMUNIDADE	109
CONHECER, COOPERAR, COLABORAR E COMUNICAR EM CONJUNTO	113
PROJETO COOPERA ESCOLA+ 21123: IMPACTO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO.....	116
O BRINCAR AO AR LIVRE NO JARDIM DE INFÂNCIA: A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS, DAS FAMÍLIAS E DE UM EDUCADOR DE INFÂNCIA	119
O PAPEL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DIDÁTICAS DO FUTURO PROFESSOR NA ESCOLA DE MAGISTÉRIO	123
AS PRÁTICAS DE MINDFULNESS NO JARDIM DE INFÂNCIA: DA DESCOBERTA À IMPLEMENTAÇÃO	127
INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	131
À LUZ DAS ESTRELAS: UM PROJETO E UM RECURSO DIDÁTICO ONDE CONFLUEM DIVERSAS ÁREAS CIENTÍFICAS E ARTÍSTICAS	135
O PACTO (IN)ADIÁVEL COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA UM PERCURSO EDUCATIVO PORTUGUÊS RUMO À INCLUSÃO	138
A EXPERIÊNCIA INFANTIL NO CONTEXTO IMIGRATÓRIO.....	142
O PROGRAMA ESCOLA EMBAIXADORA DO PARLAMENTO EUROPEU COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA EUROPEIA.....	145
A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO: CONSTRUIR A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	149
EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: COMO MINIMIZAR O IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR?	153
CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL	157
UMA REFLEXÃO SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERIORES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	161
APLICATIVO PARA REDUÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO ETÁRIA CONTRA PESSOAS IDOSAS: COMPARAÇÃO DE RESULTADOS COM E SEM INTERVENÇÃO PRESENCIAL COM ADOLESCENTES	168
MATERNAR COM AMOR E HUMOR – UM PROJETO EM MOVIMENTO.....	172
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ORIENTADA PELA EDUCAÇÃO POPULAR	176
“CONSTRUINDO UMA TRIBO” - A METODOLOGIA UBUNTU - “EU SOU PORQUE TU ÉS” NO AE JÚLIO DINIS. 179	
ADINOFONE: UM RECURSO MULTI E INTERDISCIPLINAR AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO FORMAL.....	183
APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NO 3.º CEB E ENSINO SECUNDÁRIO: AUTO FEEDBACK DE ALUNOS/ AS NUM PROGRAMA-PILOTO DE OBSERVAÇÃO DE PARES.....	186
HÁ ESPAÇO PARA O DIH (DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO) NA ESCOLA?	190

LIDERANÇAS INCLUSIVAS SOB O OLHAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS (3º CICLO AVALIATIVO)..	193
BULLYING ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS	197
O POTENCIAL DO PATRIMÓNIO E DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PROJETO EDUCITY E O "PERCURSO ARTE NOVA" NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE	201
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ADAPTAÇÃO ESCOLAR MAIS INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PAIS DE CRIANÇAS COM 0-9 ANOS?.....	205
EDUCAÇÃO, ARTE E PATRIMÓNIO	209

A Boa Educação na escola

perspetivas, práticas e desafios

Porto, outubro de 2024

Comissão Organizadora do Encontro

Álvaro Almeida Santos, César Israel Paulo, Isabel Menezes, Luísa Aires, Maria Figueiredo, Marta Abelha e Vítor Rocio

PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO E FEEDBACK ENTRE ALUNOS: PERSPETIVAS DE DOCENTES NO DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO WAY.

Artur Oliveira, Thiago Freires, Arminda Galas, Laurinda Fernandes, Ana Torres

INTRODUÇÃO

As dinâmicas do mundo atual impõem aos sistemas educativos uma reorientação no sentido de uma aprendizagem ao longo da vida. A demanda atual de promoção das competências-chave para o século XXI requer práticas educativas diferenciadas e cada vez mais individualizadas à medida das necessidades dos alunos/as. Assim, procuram-se práticas e ambientes mais centrados nos estudantes, para que sejam mais autónomos na determinação de processos e monitorização de resultados de aprendizagem. A autorregulação das aprendizagens tem sido associada à promoção da autonomia dos/as alunos/as e as diferentes modalidades de feedback têm sido correlacionadas com a promoção dessa autorregulação (Hadwin, Järvelä and Miller, 2011; Panadero, 2017; Zimmerman, 2000).

O projeto WAY propõe-se desenvolver um programa de observação e feedback entre alunos/as em sala de aula com docentes das escolas parceiras, e avaliar a sua contribuição para o desenvolvimento de competências de autorregulação das aprendizagens dos participantes, bem como proporcionar oportunidades de participação dos/as aprendentes na mudança de práticas. Num conjunto de processos pensados em *Design Based Research* (Nobre, Mazzardo and Martin-Fernandes, 2017), prevê trabalho conjunto entre investigadores/as, docentes e discentes em diferentes fases do projeto (2023 a 2025).

No primeiro semestre do projeto, foram concluídas as fases de revisão de literatura, adaptação e validação do questionário para aplicação antes e depois da intervenção e constituição dos grupos de docentes e turmas participantes nas escolas. Atualmente, o projeto encontra-se na fase de implementação do programa de formação e acompanhamento de docentes, tendo tido início nos meses de novembro e dezembro de 2023. Nos anos de 2024 a 2026, serão implementadas as seguintes fases: i) intervenção (observação, feedback e registos); ii) realização de grupos focais com alunos e professores; iii) análise, discussão e disseminação de resultados e iv) produção do modelo de observação e feedback entre pares de alunos/as para ser divulgado em outras escolas.

Nesta comunicação, analisamos as percepções iniciais de um conjunto de docentes do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco e do Agrupamento de Escolas de Ribeirão, ambas localizadas em Vila Nova de Famalicão, no âmbito da sua participação em duas sessões de trabalho conjunto entre os meses de novembro e dezembro de 2023. Estas sessões promoveram o debate acerca do quadro teórico-metodológico do projeto e da implementação de um programa de observação e feedback entre estudantes nas práticas de sala de aula.

METODOLOGIA

Com base nos propósitos definidos no projeto e a opção pelo Design Based Research (DBR), consideramos, para esta fase do projeto, uma abordagem metodológica qualitativa, a partir de um procedimento de observação participante, durante as sessões de formação e acompanhamento. Nesse contexto, foram identificadas, a partir dos apontamentos retirados durante as sessões, as principais estratégias que os/as docentes referem já utilizar nas suas práticas, bem como elementos facilitadores e possíveis constrangimentos para a introdução da estratégia de observação e *feedback* entre pares que está a ser planeada coletivamente entre investigadores/as e docentes.

RESULTADOS PRELIMINARES

Com base na análise e discussão das notas da observação participante das sessões de formação e acompanhamento, apresentamos os resultados em seguida sistematizados.

No que diz respeito às estratégias de promoção da autorregulação já utilizadas nas suas práticas, os/as docentes participantes referiram que já incluem nas suas práticas:

- o *feedback* contínuo e sistemático do que acontece diariamente em relação às tarefas, com rigor na linguagem utilizada;
- momentos de *feedback* entre pares, após a apresentação de trabalhos.

Relativamente aos elementos que podem ser facilitadores para a introdução da estratégia de observação e *feedback* entre pares, destacam-se:

- os professores mostrarem-se muito interessados e com boas expectativas face ao projeto;
- a implementação de estratégias de promoção de autorregulação responder à preocupação da comunidade educativa, incluindo encarregados de educação, no sentido de promover a autonomia dos seus educandos;
- ser notório o crescente entusiasmo dos professores ao longo das sessões de formação;
- os docentes já estavam a perspetivar formas de articular as práticas propostas de observação e *feedback* nas suas dinâmicas letivas.

Quanto aos possíveis constrangimentos à introdução da estratégia de observação e *feedback* entre pares, os docentes participantes manifestaram:

- resistência e receio de uma possível sobrecarga de trabalho;
- apreensão quanto à possibilidade da intervenção comprometer o desenvolvimento e cumprimento dos conteúdos programáticos;
- a ideia de que os alunos ainda são muito imaturos para a tarefa (quer para observar os seus pares, quer para trabalhar o '*feedback*' a dar aos colegas e entenderem o significado da palavra 'refletir')

NOTAS FINAIS

Tendo em conta os apontamentos resultantes de um procedimento de observação participante, destaca-se o uso de estratégias de observação e *feedback* que os professores referiram utilizar para promoção da autorregulação de aprendizagem dos estudantes e que convergem para os objetivos do projeto WAY.

Aliado às práticas que os professores referiram já utilizar, as boas expectativas por parte dos docentes participantes podem ser consideradas favoráveis à implementação da intervenção.

Todavia, é necessário mitigar a resistência inicial, o receio e a apreensão que alguns professores manifestaram, através da partilha e interação das estratégias promovidas pelos professores mais motivados.

Ainda sobre a perceção da 'imaturidade dos alunos' identificada como possível constrangimento, reforça-se a ideia de que esta prática tem o potencial de demonstrar aos/as docentes como podem promover, em níveis de escolaridade básica e secundária, o desenvolvimento intencional de competências de autorregulação e de pensamento crítico dos/as alunos/as, essenciais à construção da sua autonomia e, por conseguinte, à obtenção de maior "maturidade".

REFERÊNCIAS

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). Routledge/Taylor & Francis Group.

Nobre, A., Mallmann, E., Mazzardo, M., & Martin-Fernandes, I., (2017) Princípios teórico-metodológico de design based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por Recursos Educacionais Abertos (REA) [Teoretical and methodological principles of design based research applied to educational research within open educational resources environment]. *Revista SanGregorio*, ISSN 2228-7907

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective, in *Handbook of Self-Regulation*, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), 13–40. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>

LITERACIA VISUAL CRÍTICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA: UMA PROPOSTA INOVADORA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel, Keyth Evelyn Menegaci Vasquez de Oliveira

Resumo

Esta comunicação apresenta uma prática pedagógica, uma sequência didática, cujas etapas foram desenvolvidas em aulas de língua inglesa de turmas do Ensino Médio Técnico no Instituto Federal do Rio de Janeiro. A prática pedagógica pretendeu contribuir com a realização de ações de literacia para estudantes, em especial a literacia visual crítica, com vistas à expansão de seus alicerces culturais, linguísticos e multissemióticos pertencentes às diferentes áreas do conhecimento. Para o desenvolvimento da literacia visual crítica, esta atividade contou com o aporte teórico e funcional da Gramática do Design Visual (Kress & Van Leeuwen, 2006) (GDV). A utilização de algumas categorias relacionadas às metafunções ideacional, interpessoal e textual possibilitou a análise semiótica das imagens que acompanham os textos. A interpretação dos personagens e objetos representados, assim como os padrões, cores, organização visual e valor composicional da imagem foram explorados para que fosse possível ler a mensagem da imagem e como ela contribui para a construção de sentido do texto como um todo. Em sua estrutura, essa sequência didática apresentou sete etapas alinhadas às práticas pedagógicas da literacia visual crítica (Maciel, 2022), das quais destacamos três. Etapa 1: reflexão sobre o próprio comportamento em relação ao acesso a notícias virtuais sem questionar as imagens. Etapa 3: análise da imagem do texto por meio de categorias da GDV para investigar sobre a composição e layout, interação, cores e contrastes, proporção e escala, hierarquia e ponto de foco, impacto emocional e conceitual, considerações culturais e contextuais. Etapa 7: pesquisa de soluções sobre o tema e apresentação à comunidade escolar. Por meio da leitura consciente de textos multimodais, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver uma ampla compreensão das mensagens das imagens e tomaram medidas práticas para promover um ambiente mais articulado para todos na Escola Secundária e, por extensão, na sociedade.

Palavras-chave: Literacia visual crítica; Educação Secundária; Gramática do Design Visual.

O presente trabalho descreve uma prática pedagógica, uma sequência didática (SD) desenvolvida em aulas de língua inglesa, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Esta SD foi implementada no âmbito do projeto de ensino *Práticas de Letramentos em Educação Profissional e Tecnológica* que pretende contribuir para a implementação de ações inovadoras e criativas de literacias para estudantes de diferentes modalidades de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas à expansão de seus alicerces culturais, linguísticos e multissemióticos pertencentes às diferentes áreas do conhecimento.

Para além da temática sobre o uso excessivo do celular, foram traçadas estratégias visando a redução dos impactos decorrentes deste excesso na vida dos estudantes do IFRJ. Assim, buscamos promover uma abordagem mais consciente e equilibrada em relação ao uso desses dispositivos ao considerar aspectos como saúde mental, desempenho acadêmico e interações sociais. A escolha desta temática justifica-se por responder a dois dos dezesseis Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Agenda 2030 (ONU, 2015). Os ODS 4- Educação de qualidade e 10- Redução das desigualdades.

Por meio de uma SD, portanto, o objetivo central foi favorecer o desenvolvimento da literacia visual crítica no contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa, em turmas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para atingirmos esse propósito, planejamos os seguintes objetivos secundários: promover a compreensão geral do gênero reportagem por meio da análise de aspectos como sua estrutura e importância na sociedade; desenvolver habilidades de interpretação textual e análise visual crítica à luz de algumas categorias da Gramática do Design Visual (GDV); estudar aspectos gramaticais e lexicais do texto para identificar recorrências que contribuem para a formação de sentido textual e opiniões sobre o texto, bem como facilitar a troca de experiências sobre o consumo de notícias entre os participantes, seus comportamentos em relação às notícias online e como elas podem afetá-los emocionalmente.

Seguimos à luz da literacia crítica que, segundo a autora Roxane Rojo (2009), disponibiliza uma possibilidade de um mundo no qual os estudantes participam de práticas sociais por meio da leitura e

da escrita de maneira ética, crítica e democrática e das práticas pedagógicas de literacia visual (MACIEL, 2022). A SD em tela é caracterizada por “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p.18). Para o desenvolvimento da literacia visual crítica, contamos com o suporte da GDV (Kress e Van Leeuwen, 2006). A utilização de algumas categorias relacionadas às metafunções (ideacional, interpessoal e textual) possibilitou a análise semiótica da imagem que acompanha o texto. A interpretação dos personagens e objetos representados, assim como os padrões, cores, organização visual e valor composicional da imagem foram explorados para que fosse possível revelar a mensagem da imagem e como ela contribui para a construção de sentido do texto como um todo.

O processo de aprendizagem foi dividido em sete etapas, cada uma delas contribuindo para uma compreensão mais profunda de reportagens, seus impactos e possíveis soluções para os desafios que elas apresentam.

Etapla I (45 min) - Pré-leitura: Apresentação do gênero reportagem.

Foi discutido, em grupos, o que é uma reportagem, seu conceito, objetivos e estrutura. Os estudantes leram uma notícia do livro base com o título *Influencer, celebrity or journalist? Teens are turning to youtuber for news, survey shows* (Franco; Tavares, 2020). Após, refletimos sobre nosso próprio comportamento em relação ao acesso a notícias virtuais sem questionar a veracidade delas.

Etapla II (45 min) - Pré-leitura: Interpretação textual e auditiva de uma canção.

A turma ouviu a canção “The News” (WILLIAMS, 2022), que trata de notícias durante a pandemia, para selecionar e completar com as palavras omitidas e conectar colunas. Na sequência, o vocabulário foi estudado. Por fim, em grupos, os estudantes trocaram experiências para compartilhar com a turma.

Etapla III (90 min) - Pré-leitura: Análise da imagem do texto principal.

Sob a orientação da professora, a imagem do texto principal *How your cell phone might affect your brain* (KENDRA, 2023) foi analisada segundo as categorias da GDV relativas às três metafunções para a linguagem visual: a Representacional, a Interativa e a Composicional. A depender de suas manifestações, foram investigados os seguintes aspectos por meio de perguntas: **1. Composição e layout:** Como a imagem está enquadrada e qual é a composição geral?; Existem elementos visuais dominantes e como eles estão dispostos? **2. Interação:** Há alguma interação entre os participantes?; Seus rostos estão voltados uns para os outros? **3. Cores e contrastes:** Qual é a paleta de cores usada na imagem?; Existem cores contrastantes ou esquema de cores complementares?; Como as cores contribuem para o clima ou mensagem da imagem? **4. Proporção e Escala:** Existem elementos que parecem maiores ou menores em relação a outros?; Como a escala de objetos impacta a percepção do espectador?; Existem proporções distorcidas usadas intencionalmente para algum efeito? **5. Hierarquia e ponto de foco:** Existe um ponto focal claro ou uma área central de interesse?; Como a atenção do espectador é direcionada para esse ponto focal?; Existem elementos secundários que apoiam ou realçam a mensagem principal? **6. Impacto emocional e conceitual:** Que emoções ou conceitos a imagem evoca?; Como os elementos visuais contribuem para a mensagem ou tema geral?; Existe uma narrativa ou história sendo contada por meio da imagem? **7. Considerações culturais e contextuais:** Existem símbolos, referências culturais ou iconografia em jogo?; Como a imagem se relaciona com seu contexto cultural ou histórico?; Existem mensagens culturais ou sociais incorporadas ao design?

Etapla IV (45 min) - Leitura do texto principal em grupos.

As seis partes da reportagem foram distribuídas aos grupos para que explorassem seus conteúdos:

1- O uso do telefone pode afetar negativamente a capacidade cognitiva; 2- Capacidade cognitiva reduzida; 3- Pior compreensão leitora; 4- O telefone afeta as habilidades socioemocionais; 5- O uso do telefone pode levar a distúrbios no sono; 6- Nossos telefones podem estar nos tornando mentalmente preguiçosos (KENDRA, 2023. Tradução nossa). Os alunos leram em grupos para destacar os cognatos e as palavras-chave e debateram sobre os temas e os estudos apresentados. Tiraram dúvidas gerais e, por fim, cada grupo compartilhou com a turma as novas informações.

Etapla V (45 min) - Pós-leitura: Pesquisa de campo.

Os alunos criaram um questionário online com a supervisão da professora para saber como a comunidade escolar usa o celular e como seu uso influencia a vida deles.

Etapla VI (45 min) - Pós-leitura: Resultado da pesquisa e criação de gráficos.

Os alunos refletiram sobre os resultados da pesquisa e criaram gráficos para mostrar à comunidade escolar como o uso de celular está afetando suas vidas.

Etapas VII (45 min) - Pós-leitura: Pesquisa de soluções.

Os alunos pesquisaram soluções para diminuir e melhorar o uso do dispositivo e fizeram cartazes sobre o tema à luz das categorias da GDV para chamar a atenção da comunidade escolar sobre o assunto.

No decorrer deste projeto, abordamos o tema do uso do celular e suas consequências na vida da comunidade escolar. Os estudantes participaram ativamente nas discussões sobre o conceito, objetivos e design das reportagens, desenvolveram habilidades de análise visual crítica, de pesquisa e de resolução de problemas. Eles foram protagonistas ao compartilhar suas experiências pessoais sobre como consomem notícias e reconheceram como essas notícias podem afetar suas decisões e ideias. Além disso, esses participantes da Escola Secundária tiveram a oportunidade de desenvolver uma ampla compreensão do mundo em constante mudança que nos cerca. Futuramente, daremos continuidade ao projeto para que a SD seja desenvolvida em outras turmas e possamos avaliar novos resultados e fazer adaptações, caso seja necessário.

Este projeto tem ampliado não apenas a compreensão sobre o tema das reportagens e seus impactos, mas também tem incentivado a tomada de medidas práticas para melhorar nossa relação com a tecnologia e promover um ambiente mais saudável para todos na escola. Por meio de ações inovadoras e criativas de literacias esperamos contribuir para a formação integral de nossos estudantes com vistas a comunidades escolares mais informadas e visualmente críticas.

REFERÊNCIAS

Franco, C. P.; Tavares, K. C. A. (2020). *English vibes for Brazilian learners: volume único: Ensino Médio*: área do conhecimento linguagens e suas tecnologias: língua inglesa. 1ª ed. São Paulo: FTD.

Kendra, K. How your cell phone might affect your brain. *Very well mind*, 13 de setembro de 2023. Disponível em: Cell Phone Effects on the Brain: What You Should Know (verywellmind.com).

Kress, G.; Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge.

Maciel, A.M.C.A., Mainenti, A., Cunha, L., & Santo, R. (Orgs.). (2022). *Práticas de Letramentos na Educação Básica*. São Paulo: Pragmatha.

Nações Unidas no Brasil (ONU BR). (2015). *A Agenda 2030*. Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

Rojo, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. (2009). São Paulo: Parábola Editorial.

Williams, H. *The News*. (2022). Estados Unidos: Atlantic. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YSFawOZPXg>.

Zabala, A. *A Prática Educativa - Como ensinar*. (1998). Porto Alegre: ArtMed.

O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO VISTO PELOS OLHOS DO JARDIM DE INFÂNCIA: A VOZ DAS CRIANÇAS

Soraia Soarez¹, Rita Leal¹, Miguel Oliveira¹, Joana Freitas-Luís¹

¹*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria*

Resumo

O presente projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, no ano letivo 2020/2021, teve como principais objetivos identificar as ideias que quatro crianças que frequentam o jardim de infância têm face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e de definir um conjunto de estratégias promotoras da transição entre etapas educativas. A recolha de dados centrou-se na realização de entrevistas às crianças participantes e na análise documental de registos elaborados pelas crianças sobre como seria o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados obtidos demonstram que as crianças participantes têm diversas ideias sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, quanto à organização do espaço (apresentando ideias sobre o espaço interior e exterior), aos materiais e mobiliário existentes numa escola de 1.º ciclo (diverso material e mesas e cadeiras dispostas em fila), à intencionalidade do 1.º ciclo (onde vão aprender a ler, a escrever e a contar) e aos intervenientes educativos (há professoras e crianças da sua sala e outras de outras salas de aula). Partindo dos resultados obtidos, definiu-se um conjunto de estratégias educativas promotoras do processo de transição entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo, onde as crianças tiveram um papel ativo e participativo, podendo (re)construir as suas ideias iniciais sobre a etapa educativa seguinte. As crianças participantes tiveram oportunidade de escrever e trocar cartas com crianças que frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, visualizando vídeos e fotografias das escolas participantes e construindo, na sala de atividades, um espaço onde puderam vivenciar experiências que associavam ao contexto de sala de aula do 1.º ciclo. As estratégias de transição implementadas foram consideradas essenciais para uma melhor compreensão do que é e como funciona o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: transição, estratégias, etapas educativas, jardim de infância

As transições representam mudanças de ambientes sociais de vida, que determinam alguns dos comportamentos de um indivíduo, uma vez que estes correspondem a relações, interações, papéis e atividades distintas (Silva et al., 2016). Na mesma linha de pensamento, Sim-Sim (2010), diz-nos que uma transição é indissociável à separação e à perda de algo que nos é conhecido e, ao mesmo tempo, está interligada com um contexto desconhecido e novo. Estas podem ser encaradas como vivências negativas ou positivas, dependendo de como são experienciadas. Assim, vários estudos mostram a importância que a implementação de diversas práticas de transição tem no positivo desenvolvimento holístico da criança, nomeadamente, nas competências sociais positivas, no maior autocontrolo e menores comportamentos problemáticos (Borges, 2001). Conscientes desta importância de pensar sobre as transições e o seu impacto na vida das crianças, desenvolvemos a presente investigação centrada na transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), partindo da questão: “De que forma estratégias de transição entre etapas educativas implementadas em contexto de Jardim de Infância, potenciam a (re)construção de conhecimento das crianças face ao 1CEB?”. De forma a sustentar a investigação foi desenvolvido um quadro teórico de referência que se centra nas características das duas etapas educativas, nos diferentes conceitos de transição, continuidade e articulação educativa e, ainda, nos intervenientes no processo de transição. Pela impossibilidade de apresentar aqui o quadro construído, apresentamos a tabela seguinte (tabela 1) que procura sintetizar o que é a EPE e o 1CEB.

Tabela 1 - Semelhanças e diferenças entre os objetivos gerais da EPE e do Ensino Básico e as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a EPE e as componentes do currículo do 1.º ano do programa do 1CEB. (adaptado de Serra, 2004, p.79 & do site oficial da Direção-Geral de Educação)

Objetivos Gerais da EPE enunciados na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da EPE (artigo 10.º)	Objetivos Gerais do Ensino Básico enunciados na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – LBSE (artigo 7.º)
Alínea a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.” Alínea	Alínea i) “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”
Alínea b) “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.”	Alínea f) “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação.” Alínea g) “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas.” Alínea h) “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação.”
Alínea c) “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.”	Alínea o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos
Alínea d) “Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.”	Alínea a) “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”
Alínea f) “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.”	Alínea l) “Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos.”
Alínea h) Proceder à despistagem de inadequações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança.	Alínea j) “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.”
Orientações Curriculares para a EPE: áreas de conteúdo	Programa para o 1.º ano do 1CEB: componentes do currículo
Formação Pessoal e Social	Cidadania e Desenvolvimento
Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física	Educação Física
Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística (subdomínio da música, da dança, do jogo dramático/teatro, das artes visuais)	Educação Artística (música, dança, expressão dramática/teatro e artes visuais)
Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Português
Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática	Matemática
Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio/TIC
	Educação Moral e Religiosa Católica

Quanto à metodologia adotada, o presente estudo, sustentado numa metodologia qualitativa, foi realizado numa instituição de rede privada, na última sala da EPE (com crianças de 5/6 anos de idade), tendo como participantes quatro crianças (duas do sexo feminino e duas do sexo masculino). As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas/os neste estudo foram as entrevistas, a

observação participante e o levantamento dos diversos registos realizados pelas crianças e os que emergiram durante a investigação (planificações com as estratégias, cartas enviadas e recebidas, os desenhos de observação...).

A informação foi sendo recolhida ao longo das várias fases da investigação e, no presente texto, centrar-nos-emos na apresentação sucinta das estratégias de transição implementadas e na análise da evolução das ideias que as crianças apresentaram sobre o 1CEB após a implementação das estratégias.

- Quanto às estratégias de transição, estas consistiram em:
- contactar por carta com duas escolas do 1CEB;
- observar e registar como era o exterior de uma das escolas do 1CEB;
- visualizar vídeos e imagens sobre as escolas do 1CEB retirados da internet e;
- criar uma área na sala de atividades que representava a “sala de aula”.

Quanto às ideias das crianças sobre o que é o 1CEB, compreendemos que para as crianças participantes o 1CEB é um lugar onde se aprende a ler e a escrever, onde se aprendem os números e outras coisas novas e onde também se pode brincar e jogar (por exemplo: às escondidas, à apanhada e à bola/futebol). Todas as crianças referem que existe um espaço interior (sala) e um espaço exterior (recreio). Na sala existem cadeiras, mesas, livros, lápis, canetas e um quadro. No espaço exterior poderão existir balizas, escorregas, baloiços. Quanto ao grau de dificuldade, três crianças participantes referem que o 1CEB vai ser mais difícil, porque “tem muitas letras e tem muitos desafios” (criança M), “porque tem muitas letras e ler parece ser difícil” (criança E) e “porque ela [a professora] escreve e nós não sabemos o quê” (criança G). Uma das crianças participantes (criança P) acha que o 1CEB vai ser mais fácil, “porque é mais fácil aprender as letras”.

Refletindo agora sobre as estratégias implementadas e o seu impacto nas ideias construídas pelas crianças participantes sobre o 1CEB, poder-se-á afirmar que as estratégias implementadas revelaram-se significativas para as crianças participantes, uma vez que:

- (i) houve grande entusiasmo com a construção e receção das cartas trocadas, havendo espaço para colocar as questões que as crianças traziam consigo, reconhecendo as suas questões como importantes, e esperar pelas respostas. Esta estratégia revelou-se possível de implementar em situações onde não é possível visitar fisicamente as escolas do 1CEB, como foi a situação presente neste estudo;
- (ii) O registo atento, e troca de ideias entre as crianças, do exterior de uma escola de 1CEB possibilitou o desenvolver da atenção de pormenores que foram novidade para as crianças (até o facto das janelas terem desenhos) e a consciência de que também o exterior de uma instituição iria ser um espaço onde eles podiam estar, brincar e aprender;
- (iii) A visualização de imagens das escolas de 1CEB para onde iriam na etapa seguinte (não foram imagens aleatórias, mas imagens das escolas que iriam frequentar) pareceu trazer alguma tranquilidade, consequência do contacto prévio de algo que ainda desconheciam e que, por isso, trazia alguma ansiedade;
- (iv) a construção do espaço da “sala de aula” permitiu a vivência do contexto de 1CEB através do assumir papéis (papel do aluno e o papel do professor na próxima etapa educativa), sendo que vivenciar cada papel, o que é ser professor e o que é ser aluno, pareceu ter ajudado a gerir e desmistificar algumas ideias e emoções ligadas a este processo de transição.

Quanto às evidências sobre o conhecimento (re)construído pelas crianças face ao 1CEB após as estratégias implementadas, pode-se afirmar que as ideias das crianças, na sua maioria, se mantiveram, existindo algumas alterações não muito expressivas em algumas das categorias construídas, nomeadamente sobre o material disponível para as crianças, a função dos professores e as aprendizagens realizadas no 1CEB.

REFERÊNCIAS

Borges, M. (2021). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Educação de Infância*, (124), 2182-8369.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular como 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

Silva, I., Marques, L., Mata, L.. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Exedra*, 9, 111-118.

O ATIVISMO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Carolina Santos Bonfim^{1,3}, Roseline Beatriz Strieder^{1,2}, Pedro Reis³

¹Universidade de Brasília, ²Universidade Federal de Santa Catarina, ³Universidade de Lisboa

Resumo

O negacionismo científico, as ameaças à democracia e as novas demandas sociais relacionadas à ciência e à tecnologia no contexto atual, aliados a problemas históricos enfrentados pela educação científica, têm levado pesquisadores a repensar o ensino de ciências, em especial, a abordagem das relações ciência-sociedade. Neste contexto, um dos caminhos sugeridos por investigadores da área, são as práticas norteadas pelo ativismo sociopolítico, considerado crucial para Educação voltada à Cidadania, visto que há o entendimento que os estudantes são agentes centrais de mudanças sociais. Diante do exposto, a presente investigação tem como objetivo compreender como têm se dado as práticas educativas portuguesas fundamentadas pelo ativismo. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e publicações voltadas a tal temática. Aqui, nos limitamos a analisar as dissertações. Para o exame do corpus, utilizamos princípios da Análise Textual Discursiva, do qual emergiram as seguintes categorias: i) conceito(s) de ativismo; ii) temas e problemas; iii) valores e atitudes; iv) limites e potencialidades. Categorias que, de certa forma, abarcam ao mesmo tempo aproximação e compreensão mais amplas sobre Educação CTS, Questões Sociocientíficas e pressupostos acerca da Natureza da Ciência. Neste trabalho, será discutido, somente, a primeira categoria, ou seja, o conceito de ativismo e, associado a isso, perspectivas para seu desenvolvimento em aulas de ciências. Consideramos que o presente estudo propiciará, entre outros aspectos, noções de como teoria e prática se articulam, no que tange o ativismo, dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Ação sociopolítica, Questões Sociocientíficas, Educação CTS

INTRODUÇÃO

O negacionismo científico, os ataques à democracia, as novas demandas relacionadas à ciência e à tecnologia, associados a problemas históricos da Educação em Ciências têm levado os pesquisadores a repensá-lo, em especial, a abordagem das relações ciência-sociedade (BONFIM; GARCIA, 2021; ROSA; STRIEDER, 2021). Neste contexto, tem sido defendida uma educação científica que contribua para que os educandos desenvolvam noções de ciências que instiguem posturas críticas e questionadoras, tendo em vista a autonomia intelectual. Além disso, articulados à formação em ciências, estão a capacitação e o empoderamento dos alunos para a ação fundamentada (REIS, 2021). A nosso ver, um dos caminhos possíveis se dá através de uma maior aproximação entre Natureza da Ciência (NDC) e Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), intermediada pelo ativismo sociopolítico, fulcral para Educação voltada à Cidadania, à medida que compreende os estudantes como atores

fundamentais para mudanças sociais.

Os pesquisadores da área de NDC defendem que, além de saber conteúdos científicos, é necessário saber sobre as ciências (BEJARANO et al., 2019). Tais discussões contemplam principalmente elementos relacionados à epistemologia da ciência (BONFIM et al., 2022). Contudo, promover posturas atuantes de indivíduos sobre suas realidades requer algo além, que inclua o entendimento das relações CTS. Tais propósitos têm mobilizado as reflexões em torno das aproximações entre Educação CTS e NDC, que vão desde o estabelecimento de NDC como uma meta da educação CTS a ambas serem consideradas eixos para o alcance da alfabetização científica (BONFIM et al., 2022). No cerne dessas articulações, destacam-se a discussão sobre a (não) neutralidade científica e a tomada de decisão, temáticas que, de certa forma, envolvem a cultura de participação social.

Além disso, consideramos que o ativismo tem um explícito potencial articulador entre NDC e educação CTS, pois além de abarcar discussões sobre relações ciências- sociedade, as desenvolve a partir de investigações centradas em problemas contemporâneos e que contam com a participação de cientistas e da comunidade local, aspectos centrais da articulação CTS-NDC. Do mesmo modo, ao extravasar para além da sala de aula a tomada de consciência, o ativismo é um relevante instrumento

para a promoção da democracia e da justiça social (REIS; TINOCA, 2018). Em função dessa necessidade, surge a presente pesquisa, que objetiva depreender como têm se dado as práticas educativas portuguesas fundamentadas pelo ativismo, uma vez que é um tema recorrente e bem estabelecido neste cenário.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para responder à questão da pesquisa: “de que maneira o ativismo tem sido abordado no ensino de ciências de Portugal?”, realizamos um levantamento bibliográfico, cujo *corpus* é composto por teses, dissertações e publicações referentes à temática. Em razão do espaço, o presente levantamento se restringe à análise das dissertações selecionadas a partir do repositório da Universidade de Lisboa, além das disponibilizadas pelo professor Dr. Pedro Reis, um dos pioneiros na investigação do ativismo em Portugal.

Uma primeira busca pelo termo “ativismo” nas dissertações referentes ao Instituto de Educação identificou 28 trabalhos. Considerando que o foco dessa pesquisa é a educação em ciências, filtramos, por meio de leitura flutuante, 12 dissertações voltadas à Didática das Ciências. Então, selecionamos aquelas em que o referido termo consta no título, palavra-chave e/ou resumo, compreendendo um total de oito trabalhos. Ainda, incluímos duas dissertações disponibilizadas pelo professor. Os trabalhos estão dispostos na Tabela 1.

Tabela 1: Dissertações selecionadas sobre ativismo na Didática das Ciências, ano de defesa e seus respectivos códigos de análise.

Ano	Título	Código
2013	Os blogues e o ativismo sobre problemas ambientais no 5.º ano de escolaridade	A1
2013	A promoção da literacia científica e da cidadania através de ativismo fundamentado	A2
2013	As potencialidades de uma abordagem interdisciplinar entre as ciências naturais e as tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de um projeto de ativismo ambiental*	A3
2014	Uma experiência de ativismo coletivo para resolução de problemas ambientais no âmbito da disciplina de ciências naturais de 5º ano	A4
2015	Questões sociocientíficas controversas para a promoção do ativismo social em física e química : um estudo com alunos do 11º ano	A5
2016	Questões sociocientíficas e a gestão democrática na formação inicial e continuada de professores : as potencialidades na web 2.0	A6
2019	Potencialidades educativas da conceção e da dinamização de exposições interativas nas aprendizagens dos alunos sobre o equilíbrio do corpo humano e a manutenção da saúde	A7
2019	As potencialidades das exposições científicas sobre Ocupação Antrópica e Problemas de Ordenamento na promoção do ativismo em alunos de 11.º ano de Biologia e Geologia*	A8
2021	Cola & anima: a animação digital como ferramenta de ativismo sociopolítico	A9
2021	O projeto conexão jovem : uma iniciativa de empoderamento, inovação e ativismo	A10

Fonte: autores. * Dissertações disponibilizadas pelo professor.

Para o exame do *corpus*, utilizamos princípios da Análise Textual Discursiva, uma técnica de natureza qualitativa, cujo intuito é construir novos entendimentos a partir de novas interpretações sobre discursos e fenômenos (MORAES; GALIAZZI, 2016). Da análise, emergiram categorias preliminares: i) conceito(s) de ativismo; ii) temas e problemas; iii) valores e atitudes; iv) limites e potencialidades. Na presente pesquisa, enfocamos na primeira categoria, discutida no metatexto a seguir.

RESULTADOS: O(S) CONCEITO(S) DE ATIVISMO

Com base nos trabalhos analisados, podemos estabelecer que existem duas ideias prevaletentes de ativismo: no *cotidiano* e como *contexto* e *teoria de aprendizagem*. A primeira está relacionada à luta por alguma causa, que pode ser considerada mais ou menos relevante pela sociedade, muitas vezes guiada por preceitos ideológicos. O combate ao racismo e a homofobia são causas que têm muita evidência no contexto atual. Em contrapartida, a luta por direitos trabalhistas, que já experienciou grande relevância, tem atribuída uma menor importância – apesar de ser amplamente atual e necessária. Desse modo, compreendemos que a evidência dada a uma causa está inserida em um contexto espaço-temporal. Este é o caso do movimento sufragista, de grande impacto no início do século passado que, após atingir seu principal objetivo, foi desmobilizado.

Até aqui, mencionamos noções de ativismo que contemplam movimentos (partidos, ONGs, associações, grupos, etc.), de certa forma, coletivos e organizados. Porém, o ativismo pode se apresentar desorganizada e/ou individualmente. O veganismo é uma pauta que, por vezes, é levantada por grupos ou se manifesta em posturas individuais. Ainda, como forma de manifestação das lutas, os atos podem ser pacíficos ou violentos, até dentro de uma única causa. Mesmo importante, uma causa pode ser esvaziada de conteúdo, tornando-se, assim, “discurso panfletário”. Este é o caso de ativistas contra mudanças climáticas que discutem a cor da tinta lançada contra peças de arte, fruto do acúmulo histórico da humanidade. Isto, entre outros aspectos, é o que Paulo Freire denomina de “ação sem reflexão”.

A segunda ideia de ativismo, como contexto e teoria de aprendizagem, compreende uma “perspectiva crítica” (A2, p. 20) inovadora, que tem o propósito de construir uma sociedade mais igualitária e justa no âmbito da educação científica. Por isso, se insere em currículos orientados para a ação sociopolítica, que demanda uma cidadania fundamentada e participativa voltada à justiça social no que tange ciência, tecnologia, sociedade. Em relação às práticas educativas, os alunos são atores centrais do processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas envolvem a abordagem de problemas que partem de seus interesses e realidades. Para que, assim, os estudantes possam intervir nas decisões e propor soluções, o que compreende encará-los como cidadãos propriamente ditos e não como futuros cidadãos.

Por se tratar de uma teoria, múltiplas interpretações são atribuídas ao ativismo: coletivo, sociopolítico, comunitário, socioativismo, entre outros. Como conceitos, destacamos ativismo como “ação comunitária fundamentada”, como “educação para o *empoderamento*”, que está relacionado “ao desenvolvimento do sentimento e da capacidade de se intervir com êxito em determinada situação” (A1, p. 10), além de “processo pautado na ação fundamentada e reflexiva, indo ao encontro dos ideais de consolidação do cidadão solidário e responsável em relação ao seu meio, trazido” (A.9, p. 16). O ativismo faz com que conhecimentos, capacidades, sentimentos, atitudes e valores sejam mobilizados a partir das práticas educativas. Por exemplo, as competências abarcam pensamento crítico, diálogo, criatividade/pensamento criativo, enquanto os sentimentos incluem desejos de agir, perseverança, compaixão, empoderamento, empatia, resultando em participação responsável e ativa.

O ativismo, enquanto teoria de aprendizagem, pode ser associado a outros referenciais teóricos e posto em ação por diversas estratégias, suportadas por variados recursos e ferramentas. Dessa forma, as QSC e os recursos educacionais digitais são fundamentais, pois viabilizam as capacidades de intervenção social. De acordo com a análise, as atividades/ações para o ativismo dentro e fora da sala de aula envolvem a *Arte* (dramatizações, animações, panfletos, cartazes...), a *Web 2.0* (produção e divulgação de sites, blogs, fóruns de discussão, podcasts, redes sociais...), e as *comunidades de prática*, que servem de instrumentos de denúncia, muitas vezes usados de maneira sinérgica, possuindo a função de educar e conscientizar outras pessoas, promover mudanças de comportamentos, pressionar instituições, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ativismo apresenta pelo menos duas noções mais amplas (no cotidiano e teoria de aprendizagem) que, de alguma forma, se interrelacionam. Como teoria, o ativismo desponta como algo inovador no

âmbito da educação científica que tende a aproximar referenciais pré-existentes como educação CTS, NDC e QSC, uma vez que suas práticas educativas se dão sob várias possibilidades de articulação entre tais referenciais. Além, de possibilitar diferentes estratégias de recursos e métodos. No mais, consideramos que na amostra analisada o conceito de ativismo carece de aprofundamentos teóricos e que, na esfera das práticas, podemos identificar certos tipos de ativismo.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES; código 001).

REFERÊNCIAS

BONFIM, C. S.; GARCIA, P. M. de P. Investigando a “Terra plana” no YouTube: contribuições para o ensino de Ciências. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 12, n. 3, p. 1-25, 2021.

BONFIM, C.; STRIEDER, R.; MACHADO, P. L. Articulações entre Educação CTS e Natureza da Ciência na Pesquisa em Educação em Ciências. *ALEXANDRIA: R. Educ. Ci. Tec.*, v. 15 n. 2, p. 307-333, 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

REIS, P.; TINOCA, L. A. F. A avaliação do impacto do projeto “We Act” nas percepções dos alunos acerca das suas competências de ação sociopolítica. *R. bras. Ens. Ci. Tecnol.*, v. 11, n. 2, p. 214-232, 2018.

REIS, P. Desafios à Educação em Ciências em Tempos Conturbados. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, e21000, 2021.

ROSA, S. E.; STRIEDER, R. B. Perspectivas para a Constituição de uma Cultura de Participação em Temas Sociais de Ciência-Tecnologia 2021. *RBPEC*, v. 21, p. 1-27, 2021.

«É BUÉ FIXE SER FIXE ONLINE»: DISCUTINDO O DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCATIVO/FORMATIVO PARA TRABALHAR A *NETIQUETTE* JUNTO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

Miguel Correia¹, Catarina Marques², Luís Trigo³, Carolina Quirino⁴, Henrique Silva⁵, Tiago Rocha⁶, António Coelho⁷

¹*Centro de Investigação e Intervenção Educativas (FPCEUP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6663-3789>. Correspondência para: miguel.correia.fpceup@gmail.com.*

²*Centro de Psicologia da Universidade do Porto (FPCEUP). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0515-1104>. E-mail: up702159@g.uporto.pt.*

³*Centre for Digital Culture and Innovation, Centro de Linguística da Universidade do Porto (FLUP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3772-7081>. E-mail: trigoslab@gmail.com.*

⁴*Porto Business School (UP). E-mail: carolinaquirino1@gmail.com.*

⁵*Institute for Systems and Computer Engineering, Technology and Science (FEUP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0359-1147>. E-mail: contact@hdsilva.pt.*

⁶*Porto Business School (UP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-5270>. E-mail: tiagogamarocha@gmail.com.*

⁷*Institute for Systems and Computer Engineering, Technology and Science (FEUP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7949-2877>. E-mail: acoelho@fe.up.pt.*

Resumo

A *netiquette* envolve um código de comportamento online tido como positivo e inclusivo. Nesta linha, a temática da cidadania não escapa ao espaço online, sendo a cidadania digital um aspeto cada vez mais proeminente no desenvolvimento humano e na construção cidadã. Assente nesta esteira, a carência em competências relacionadas com a *netiquette* conduz a obstáculos no desenvolvimento da cidadania digital e, por conseguinte, na concretização de uma cidadania dita plena. Deste modo, revela-se urgente educar/formar para a cidadania digital por meio da *netiquette*, sendo parca a existência de projetos nesta temática. Neste sentido, propomos a construção de um projeto educativo/formativo assente em processos de gamificação como mote para trabalhar as questões da *netiquette*. Levando em conta que 77% das crianças e jovens preferem comunicar online, desenvolvemos um projeto para a construção de um jogo colaborativo online com o objetivo de transmitir conhecimentos e propiciar momentos de aquisição de competências relacionados com a *netiquette* enquanto veículo para estimular o desenvolvimento da cidadania digital em crianças do 3º e 4º ano do ensino básico português. Num tom geral, o jogo apresenta uma série de níveis através dos quais se trabalham os princípios da *netiquette* por meio, maioritariamente, de missões colaborativas. O projeto foi premiado internacionalmente pela EUGLOH, sendo possível observar pistas sobre a sua operacionalização no seguinte link: <https://netiqueta.hdsilva.pt/>. A par destes elementos, a equipa irá concorrer a financiamento público para aprofundar as diferentes componentes do jogo, bem como para alavancar parcerias com escolas e famílias, e autarquias e empresas. Em suma, na idade em questão, o desenvolvimento de competências de *netiquette* favorece uma construção cidadã facilitadora de processos de participação inclusivos, assentes no respeito e com ganhos em termos de bem-estar, sendo a sua discussão junto da comunidade académica e escolar uma mais-valia para aprofundar o desenvolvimento do projeto.

Palavras-chave: *Netiquette*; Gamificação; 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação/Formação.

NOTA INTRODUTÓRIA

Nas últimas duas décadas, temos assistido à evolução exponencial da tecnologia e da forma como esta molda a vida sociohumana [1; 12]. Tal refletiu-se na reestruturação das relações humanas, socioculturais e político-educativas através do digital, contribuindo para a construção de conceitos e práticas relacionados com a democracia e cidadania digital (*edemocracy*) [7; 11]. Numa perspetiva ampla, a cidadania digital diz respeito às normas de conduta, em permanente evolução, relativas à utilização positiva (e.g., disseminar informação verdadeira) e abusiva (e.g., partilhar informação pessoal de outras pessoas sem o seu consentimento) da tecnologia [1; 2].

O *framework* de Mike Ribble (2015) descreve o trabalho em torno da cidadania digital através de três categorias de ação:

- a categoria *savvy* implica o respeito pelo eu e pelas outras pessoas, englobando as competências de navegação na internet e da *netiquette*, e os direitos e deveres no âmbito digital (*elaw*);
- a categoria *social* enquadra-se na interconexão com as outras pessoas e na autoaprendizagem, implicando as competências de comunicação online, de literacia digital e relativas ao comércio online (*ecommerce*);
- a categoria *safety* enquadra-se na proteção do eu e das outras pessoas, englobando a saúde digital (*ehealth*), a segurança e privacidade online, e o ativismo digital.

A partir deste *framework* podemos descrever o que representa efetivamente a cidadania digital, e.g., comunicação online autêntica, advogar pelos direitos digitais e disseminar informações verdadeiras. Deste modo, ser cidadão digital implica um posicionamento face ao online – mesmo que seja afastar-se – e representa a impossibilidade de lhe escaparmos – no mundo offline, o digital está presente em diversos formatos. Por conseguinte, trabalhar as questões da cidadania digital apresenta-se fundamental num mundo marcado pelo online.

NETIQUETTE: DO CONCEITO À PRÁTICA

O termo *netiquette* aglomera as palavras *network* e *etiquette*, significando *etiquette on (computer) networks*. Numa perspetiva lata, a *netiquette* surge marcada pelos códigos sociais e culturais continuamente coconstruídos nos espaços online de acordo com a intersubjetividade da relação digital com o eu, as outras pessoas e o universo online – uma forma de contrato social digital [5].

Como tal, o tipo de tecnologia, as instituições envolvidas, as competências dos/as utilizadores/as, as plataformas digitais e a natureza da interação apresentam-se fundamentais para definir o que cada pessoa e grupo entende como (não) respeitar as normas de *netiquette* [5; 8].

A produção exponencial de conhecimento em torno desta temática surge relevante para os desafios socioeducativos contemporâneos [5; 15]. Contudo, urge desenvolver trabalho empírico sobre a *netiquette* junto de crianças em idade escolar, uma vez que o tema não escapa ao contexto escolar, nem a uma intervenção dentro dos primeiros anos de escolaridade [16]. No entanto, trabalhar a *netiquette* implica partir de um referencial compreensivo e interdisciplinar. Para o efeito, sem descurar o *European Union Digital Competence Framework for Citizens*, que enquadra a *netiquette* como uma competência central para a comunicação e colaboração online [20], selecionamos o *framework* elaborado por Maxi Heitmayer e Robin Schimmelpfennig (2023):

- **Características da *netiquette*:** o *estilo*, e.g., a utilização de *emojis*, *gifs* ou *memes* facilita a interação; a *relação entre etiqueta e netiquette*, e.g., normas de conduta semelhantes entre o *offline* e o *online*, como a pontualidade, e normas de conduta específicas, e.g., utilizar elementos interativos, como bater palmas numa reunião online; *plataformas digitais*, e.g., a plataforma selecionada para comunicar condiciona o tipo de conduta; e *transgressão*, e.g., se uma equipa considerar que a aplicação de reunião online imposta pela empresa é desadequada, pode informalmente concertar utilizar outra aplicação.
- **Aquisição da *netiquette*:** *aprendizagem individual*, i.e., processo de experimentação em diferentes contextos de interação digital; *aprendizagem grupal*, i.e., as interações grupais online levam à construção orgânica de códigos de conduta social digital; *gestão das expectativas*, e.g., a expectativa de responsividade instantânea coloca tensão em ambos os lados da comunicação; *gestão da autoimagem digital*, e.g., a construção de avatares personaliza a nossa identidade digital; e *adaptação*, i.e., gerir a incerteza relacionada com as especificidades de cada contexto virtual.
- **Dinâmicas sociais da *netiquette*:** *ligações interpessoais*, e.g., em contexto de videochamada, permitir ver o local envolvente e dar a conhecer o animal de companhia cultivam a conexão interpessoal; *estatuto social*, i.e., a comunicação surge moldada pelas diferenças de poder social das partes; *iniquidades sociodigitais*, e.g., a velocidade da internet pode obstruir a participação de uma pessoa numa reunião; e *foco de atenção*, i.e., a comunicação online suscita estímulos diversos que levam a quebras de atenção no processo comunicacional.

Numa perspetiva lata, as características da *netiquette* surgem vincadas pela transferibilidade entre contextos.

Esboço de um jogo educativo/formativo para trabalhar a *netiquette* junto de crianças em idade escolar

As crianças e jovens investem uma parte significativa do seu tempo no universo digital, nomeadamente, em jogos sociais online [14]. Dado que a tecnologia sempre fez parte das suas vidas, abordar a *netiquette* através de um jogo educativo/formativo revela-se pertinente e adequado [3].

A nossa abordagem parte dos conceitos *Game-Based Learning* (GBL), i.e., a utilização de jogos enquanto instrumentos educativos/formativos, *Serious Games* (SG), i.e., o recurso a jogos com objetivos educativos/formativos específicos, e *Gamification*, i.e., a utilização de diversos elementos associados a jogos (e.g., medalhas e pontos) em contextos sociais variados (e.g., escola e trabalho). O objetivo é fomentar a aprendizagem em torno da *netiquette* e, de forma mais ampla, sobre a cidadania digital, não apenas através das mecânicas do jogo, mas sobretudo em formato de jogo [4; 14].

Dentro da GBL existem três abordagens: o recurso a jogos disponíveis comercialmente, a utilização de SG e o recurso a dinâmicas onde os/as estudantes constroem os seus próprios jogos [9]. A primeira abordagem é inadequada, pois os jogos vendidos comercialmente não servem os objetivos educacionais/formativos pretendidos. E a terceira abordagem apresenta-se um empreendimento financeiro complexo. Como tal, o recurso a SG revela-se a opção adequada ao nosso objetivo educativo/formativo e aos recursos humanos e financeiros disponíveis, visto que existem produtos bem sucedidos em contextos educativos/formativos com objetivos pedagógicos semelhantes aos nossos, e.g., *Food Force* (gestão de crises humanitárias) e *Global Conflicts* (democracia e direitos humanos) produzidos pelas Nações Unidas [13; 17].

A ideia concretiza-se no desenvolvimento do jogo numa plataforma online de aprendizagem colaborativa. Recorrendo ao *software Godot Engine*, as mecânicas de jogo traduzem-se nos elementos utilizados para *gamificar* a experiência dos/as utilizadores/as (e.g., pontos, níveis, medalhas, bens virtuais e tabelas competitivas) [14]. A seguir, ilustram-se alguns aspetos centrais ao jogo em desenvolvimento¹:



Imagem 1. Esboço do menu inicial com o slogan

¹ O presente jogo educativo/formativo foi esboçado na sequência de um hackathon internacional sobre literacia digital (<https://www.hackathonpractices.com/>), tendo sido premiado pela EUGLOH (<https://netiqueta.hdsilva.pt/documentation/>).



Imagem 2. Exemplo de personagens



Imagem 3. Esboço em 2D de um nível relacionado com a utilização de emojis



Imagem 4. Exemplo de badges

Partindo das contribuições teóricas [19; 20], concluímos que num primeiro momento surge adequado implementar mecânicas de competição colaborativa para estimular a motivação das crianças, seguindo-se de puzzles para trabalhar as capacidades cognitivas relacionadas com as tomadas de decisão relativas à *netiquette*, sendo importante manter mecânicas de competição colaborativa e individual ao longo do jogo para contornar momentos de maior frustração e desmotivação. O apoio da família, dos pares e dos atores educativos revela-se fundamental para aprofundar os objetivos pedagógicos (e.g., reforço positivo e apoio em níveis de maior complexidade).

Assente em todo o aporte teórico, depreende-se que a *netiquette* surge coconstruída, não só por meio de condutas instauradas de forma formal nas organizações, mas também (e sobretudo) de forma informal e orgânica nas interações quotidianas realizadas no ambiente digital [5; 6]. Por conseguinte, desenvolver um jogo educativo/formativo sobre este tema tem necessariamente de promover o confronto com situações relacionais no universo digital, onde as competências de comunicação e de resolução crítica de problemas facilitem a adaptação da conduta face ao contexto.

NOTA FINAL

Assente em todo o trabalho desenvolvido, a equipa interdisciplinar irá reunir esforços para realizar grupos de discussão focalizada junto de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como entrevistas semiestruturadas com atores educativos e encarregados de educação com o objetivo de reunir dados para aprofundar o esboço inicial do jogo às preferências e necessidades dos contextos escolares nacionais. Paralelamente, o projeto será apresentado a potenciais parceiros de interesse no desenvolvimento e disseminação do jogo (e.g., associações sociais, empresas e autarquias) e submetido a programas de financiamento público (e.g., *FCT Proof of Concept*).

Para além do trabalho em torno da aprendizagem e coconstrução do sistema de conduta social digital (*netiquette*), a investigação em torno das iniquidades latentes nas tecnologias, na própria dinâmica da *netiquette* e nas práticas nocivas decorrentes do espaço online (e.g., *cyberbullying*, *trolling* e *flame wars*) revela-se um foco de investigação necessário para o aprofundamento deste campo.

Num mundo marcado pela interdependência tecnológica, interoperabilidade digital e intersubjetividade social online uma compreensão holística, e trans e interdisciplinar das dimensões socioeducativas, político-culturais – onde o nosso trabalho se foca – , assim como das dimensões ecológicas, históricas e económicas da *netiquette* constitui um contributo necessário na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

1. Al-Khatib, T. (2023). Netiquette rules in online learning through the lens of digital citizenship scale in the post-corona era. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 21(2), 181-201. <http://dx.doi.org/10.1108/JICES-08-2021-0089>
2. Almeida, C., Kalinowski, M., Uchôa, A., Feijó, B. (2023). Negative effects of gamification in education software: Systematic mapping and practitioner perceptions. *Information and Software Technology*, 15, 107142. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.107142>
3. Flynn, R., Richert, R., & Wartella, E. (2019). Play in a digital world: How interactive digital games shape the lives of children. *American Journal of Play*, 12(1), 54-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1238560.pdf>
4. Grabner-Hagen, M., & Kingsley, T. (2023). From badges to boss challenges: Gamification through need-supporting scaffolded design to instruct and motivate elementary learners. *Computers and Education Open*, 4, 100131. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100131>
5. Heitmayer, M., & Lahlou, S. (2021). Why are smartphones disruptive? An empirical study of smartphone use in real-life contexts. *Computers in Human Behavior*, 116, 106637. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106637>
6. Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6-30. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>
7. Lyons, A., Kass-Hanna, J., Zucchetti, A., & Cobo, C. (2019). *The future of work and education for the digital age*. Policy brief: Leaving no one behind - Measuring the multidimensionality of digital literacy in the age of AI and other transformative technologies. G20 2019 Japan and T20 Japan 2019. <https://t20japan.org/policy-brief-multidimensionality-digital-literacy/>
8. Mistretta, S. (2021). The new netiquette: Choosing civility in an age of online teaching and learning. *International Journal on E-Learning*, 20(3), 323–345. <https://www.learntechlib.org/primary/p/217270/>
9. Nand, K., Baghaei, N., Casey, J., Barmada, B., Mehdipour, F., & Liang, H-N. (2019). Engaging children with educational content via gamification. *Smart Learning Environments*, 6(6). <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0085-2>
10. Ribble, M. (2015). Chapter 2: The nine elements of digital citizenship. In *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (pp. 23-62). International Society for Technology in Education.
11. Rosado, E., & Bélisle, C. (2007). *DigEuLit: A european framework for digital literacy (eLearning programme 2005-2006). Analysing digital literacy frameworks*. LIRE - Université Lyon. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00137779/file/Analysing-Edu-Frameworks.pdf>
12. Saria, A., Fadillaha, A., Jonathana, J., & Prabowoa, M. (2019). Interactive gamification learning media application for blind children using android smartphone in Indonesia. *Procedia Computer Science*, 157, 589–595. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.018>
13. Serious Games Interactive. [SGI] (n.d.). *Global conflicts*. SGI. <https://www.seriousgames.net/en/portfolio/global-conflicts/>
14. Simões, J., Redondo, R., & Vilas, A. (2012). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.007>
15. Soler-Costa, R., Lafarga-Ostáriz, P., Mauri-Medrano, M., & Moreno-Guerrero, A.-J. (2021). Netiquette: Ethic, education, and behavior on internet – A systematic literature review. *International*

Journal of Environmental Research and Public Health, 18(3), 1212. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031212>

16. Tadlaoui-Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: A systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100348. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348>

17. United Nations. [UN] (2007). 'Food force' video game sweeps northern Europe – UN agency. UN. <https://news.un.org/en/story/2007/05/218922>

18. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *The digital competence framework for citizens with new examples of knowledge, skills, and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

19. Zhan, Z., He, L., Tong, Y., Liang, X., Guo, S., & Lan, X. (2022). The effectiveness of gamification in programming education: Evidence from a meta-analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100096. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100096>

20. Zheng, Y., Zhang, J., Li, Y., Wu, X., Ding, R., Luo, X., Liu, P., & Huang, J. (2023). Effects of digital game-based learning on students' digital etiquette literacy, learning motivations, and engagement. *Heliyon*, 10(1), e23490. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23490>

REFLEXÕES E PROJETOS DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL NAS ESCOLAS

António Luís Montiel

ISPA, antonio.montiel@ispa.pt

Durante a Jornada Mundial da Juventude (JMJ), o Papa Francisco lançou este desafio à comunidade académica: “convido-vos a estudar o Pacto Educativo Global (PEG) e a apaixonar-vos por ele” (Lisboa, 3 de agosto de 2023).

O PEG resume-se a sete compromissos e foi lançado pelo Papa em 2019 com o objetivo de renovar “a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e mútua compreensão» (Francisco, 2021).

Sendo compreensível o especial acolhimento da comunidade católica a esta iniciativa, o certo é que o apelo à inclusão e ao diálogo tem eco generalizado na educação hodierna, independentemente da plataforma humanista (religiosa ou não) em que assente (por exemplo, Luiz Fernando Klein, 2023; Mendes, 2021; Niño Súa, 2021; Ojeda Ortiz, 2021).

Nesta comunicação apresentam-se os resultados alcançados numa Oficina de Formação com 35 professores de uma escola profissional, durante o primeiro trimestre de 2023-2024, em nove sessões de trabalho de 90 minutos. A equipa docente refletiu sobre os sete compromissos do PEG e debateu diversos projetos de inclusão que poderiam implementar. No final do ano letivo 2023-2024 será possível analisar essa implementação, mas neste momento é possível reportar a relevância que os participantes atribuíram a esta Oficina, a reflexão feita e os projetos idealizados.

A opção pela modalidade de Oficina de Formação justificou-se pela sua potencialidade para gerar dinâmicas reflexivas (Costa e Silva, 2000) que aperfeiçoem o exercício da profissão de professor” (Formosinho, 1991, p. 237), com trabalho autónomo em pequenos grupos (para debate dos possíveis projetos de inclusão a implementar) e sessões plenárias para partilhar as reflexões e conclusões dos trabalhos de grupo.

Foi possível constatar a relevância que os participantes atribuíram a esta Oficina com o recurso a um inquérito anónimo no final de todas as sessões:

- 69% confessou que não tinha qualquer conhecimento do PEG antes da JMJ. E ninguém afirma que já o tivesse conhecido suficientemente antes.
- Ninguém nega que o PEG alude claramente à inclusão social (e não apenas de forma ocasional ou superficial).

Através desse mesmo inquérito foi possível saber como é que os participantes avaliaram a participação nas Oficinas. Em concreto, contabilizando apenas os níveis 4 e 5 numa escala de 1 a 5, confere-se que:

- Ninguém nega a relevância desta Oficina.
- 62,5% afirma que “a duração das sessões foi suficiente e adequada” e 68,8% que “foi facilitada a reflexão e o diálogo entre todos”.
- 62,5% afirma que “foram sugeridos e debatidos projetos concretos a implementar”.
- 50% reconheceu que “a generalidade dos colegas participou ativamente no debate dos assuntos”.

Por sua vez, a análise dos relatórios e das apresentações dos grupos de trabalho permitem sintetizar, sobre cada um dos sete compromissos, qual foi a reflexão dos participantes e qual foi o projeto (dos 17 por eles propostos) mais bem avaliado (numa escala até 45 pontos) quanto à sua pertinência, relevância e viabilidade.

1º Compromisso: Pôr a Pessoa no Centro

- Reflexão: Entendeu-se aqui que pôr a «pessoa» (em vez da «produtividade») no centro da vida social corresponde a uma solidariedade inclusiva que respeite a dignidade de cada pessoa, por oposição a uma cultura que, por a instrumentalizar, a «descarte» quando deixe de ser produtiva.

- Projeto: «Tutorias» (42 pontos). Com o objetivo de oferecer a todos os alunos um acompanhamento individualizado, consiste em atribuir a cada aluno um professor- tutor com quem reúne regularmente para encontrar apoio e orientação, nomeadamente de quanto possa afetar a sua vida académica.

2º Compromisso: Ouvir as gerações mais novas

- Reflexão: Ouvir os alunos é um dever e uma importante estratégia pedagógica, mas também uma oportunidade para encontrarmos (nós, os adultos) aspetos em que podemos melhorar.
- Projeto: «Assembleias e Aulas de Direção de Turma» (37 pontos). Descritas como reuniões periódicas com todos os alunos da turma (ou do Ciclo ou da Escola) com o seu respetivo Diretor de Turma (ou Coordenador de Ciclo ou Direção) em que são planificadas atividades, partilhadas expectativas e preocupações, analisadas incidências ocorridas ou debatidos temas relevantes para a formação pessoal e social dos alunos.

3º Compromisso: Promover a mulher

- Reflexão: Este compromisso contempla o combate à discriminação da mulher e acresce a necessidade de a promover de modo que, para se sentir promovida, não precise de desistir da sua especificidade feminina.
- Projeto: «A mulher no mundo, ontem e hoje» (26 pontos). Aproveitando (por exemplo) a celebração do Dia Internacional da Mulher, prever atividades que facilitem a tomada de consciência da injusta discriminação que sofreram (e ainda sofrem) as mulheres no mundo e da necessidade de a combater.

4º Compromisso: Responsabilizar a Família

- Reflexão: Se os filhos encontrarem relações interpessoais na família que não se baseiem apenas na transação de benefícios, mas no amor, serão mais facilmente capazes de constituir uma sociedade «mais fraterna», que dá sem exigir qualquer retribuição.
- Projeto: «Dia das famílias» (39 pontos). Tem o objetivo de criar uma oportunidade especial de encontro, interação e convívio entre pais e filhos em contexto escolar. Em função da idade dos alunos, o projeto poderá consistir em preparar uma jornada com jogos, atividades ou debate, acompanhado por momento de descontraído convívio.

5º Compromisso: Ajudar os mais vulneráveis

- Reflexão: Há necessidade de promover iniciativas concretas de acolhimento aos mais vulneráveis, para não limitar a inclusão, como diz o Papa, “apenas a um slogan, uma fórmula a ser usada em discursos politicamente corretos, uma bandeira da qual apropriar-se” (Tavares, 2022).
- Projeto: «Projeto Turma de Apoio Social» (42 pontos). Pretende desafiar anualmente cada turma a realizar um projeto de apoio social.

6º Compromisso: Renovar a economia e a política

- Reflexão: Este compromisso de solidariedade inclusiva não afeta apenas aos decisores políticos, mas deve estar presente no serviço que todos nós prestamos aos outros: escutando pacientemente a cada um de modo a ir ao encontro das suas preocupações e dificuldades e iniciar um diálogo construtivo, capaz de encontrar (criatividade) a resposta (responsabilidade) que melhor lhes servem.
- Projeto: «Clube de Debate» (37 pontos). Espera estimular o estudo objetivo, a escuta paciente e o diálogo construtivo na análise de temas de atualidade. Por exemplo, uma vez por mês, aproximadamente, reunir-se-iam os alunos para discutir um tema e aprovar um relatório final de conclusões. A participação de professores nas sessões terá principalmente a função de supervisionar o respeito das regras que garantem a escuta e o diálogo construtivo.

7º Compromisso: Cuidar da casa comum

- Reflexão: A solidariedade com as gerações futuras e com as pessoas de todas as áreas sociais e geográficas exige o compromisso de um desenvolvimento sustentável, capaz de cuidar da natureza, das pessoas e da economia.
- Projeto: «Sentir e sensibilizar» (45 pontos). A ideia é dar oportunidade a toda a comunidade escolar para se envolver em iniciativas que sensibilizem para o cuidado de que a Natureza

necessita. Abordando um específico tema anual, os professores promotores desafiam colegas e alunos para a conceção e implementação de um projeto transdisciplinar que, podendo incluir a participação em visitas de estudo e palestras, se orientam a criar produtos ou dinamizar ações de sensibilização.

A modo de conclusão, conferimos que os professores participantes nestas Oficinas reconheceram o contributo do PEG para uma escola inclusiva e promotora de inclusão social. A proposta de projetos expressa o propósito de traduzir aquelas ideias em práticas concretas. Num estudo futuro será pertinente avaliar a implementação dos projetos.

REFERÊNCIAS

COSTA E SILVA, A. (2000), A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação, "Educação & Sociedade", n.º 105.

FORMOSINHO, J. (1991). Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

FRANCISCO. (2019). Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo Global. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de http://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html.

FRANCISCO. (2020). Videomensaje con ocasión del encuentro promovido y organizado por la Congregación para la Educación Católica: Pacto Educativo Global. Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de http://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html.

FRANCISCO (2021), Discurso no Encontro «religiões e educação: pacto educativo global». Recuperado a 21 de dezembro de 2023 em <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2021/october/documents/20-211005-pattoeducativo-globale.html>

LUIZ FERNANDO KLEIN, PHILIPPE RICHARD & QUENTIN WODON (2023) Pope Francis' Vision for Education and the Call for a Global Compact on Education, *The Review of Faith & International Affairs*, 21:1, 7-14, DOI: 10.1080/15570274.2023.2177450

MENDES, V. H. (2021). Ecología integral y pacto educativo global. *La educación integral del Papa Francisco*. Aula, 27, 343–355. <https://doi.org/10.14201/aula202127343355>

NIÑO SÚA, F. (2021). Acercamiento al Pacto Educativo Global. *Revista Albertus Magnus*, 12(1). <https://doi.org/10.15332/25005413.7404>

OJEDA ORTIZ, J. A. . (2021). El impulso del Pacto Educativo Global desde la colaboración y el trabajo en red. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (386), 45–50. <https://doi.org/10.14422/pym.i386.y2021.007>

TAVARES, M. (2022), Papa exorta a transformar a indiferença em proximidade e a exclusão em pertença. *Vaticans News*, 3 de dezembro. Recuperado a 27 de dezembro de 2023 em Papa exorta a transformar a indiferença em proximidade e a exclusão em pertença - Vatican News

Nota: Este trabalho é baseado na dissertação que se intitula: “O Projeto COOPERA Escola+ 21- 23 na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa: efeitos de uma oficina de formação” no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

O PROJETO COOPERA ESCOLA+ 21-23 COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: EFEITOS DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO

Vanêssa Almeida Reis Mendes¹

Sónia Moreira¹

Maria Cristina Lopes Abelha²

¹ *Investigadora integrada LE@D*

² *Universidade Aberta*

Resumo

Numa sociedade em constante modificação, as escolas são confrontadas com enormes desafios. Nesse sentido, desponta o Projeto COOPERA Escola+ 21|23 que pretende impulsionar a mudança de práticas pedagógicas. Este projeto tem como referencial teórico e pedagógico a Aprendizagem Cooperativa (AC). Desafia professores e alunos a experienciarem práticas pedagógicas, que trazem identidade às escolas, indo ao encontro das competências inscritas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e integrando a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, a Avaliação Pedagógica, a Educação Inclusiva, o Plano de Transição Digital, o Ensino Experimental das Ciências e o Bem-Estar Social e Emocional. O projeto promove diversas atividades. Investe fortemente na reconfiguração das práticas pedagógicas, através da dinamização da formação docente. Desta forma, encontra-se em fase de conclusão, uma dissertação de mestrado, que recai sobre o desenvolvimento do trabalho docente, numa ação de formação, dinamizada pelo Cooperera Escola+ 21|23, designada por Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP), nível 1. Este estudo centra-se, em exclusivo, nos 13 formandos que frequentaram a CCAP, educadores e professores (do 1º e 3º ciclos do ensino básico), de um Agrupamento de Escolas da zona norte. Nas sessões presenciais, os professores em grupos cooperativos, experienciam os métodos de AC. O trabalho autónomo inclui a implementação desses métodos junto dos alunos. Desta forma, procurou-se compreender em que medida os efeitos desta CCAP, no âmbito do trabalho presencial e do trabalho autónomo, se refletem na promoção e utilização da AC em contexto educativo. Os principais resultados obtidos permitem: caracterizar a perceção dos professores relativamente à AC (conceções, mais-valias, dificuldades e motivações); identificar práticas docentes, tendo como modelo a AC que os professores afirmam desenvolver; caracterizar o trabalho em equipa da CCAP e compreender, na perspetiva dos formandos, em que medida a CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; formação docente e desenvolvimento profissional

1. INTRODUÇÃO

O modelo educativo fundamentado na AC pode ser promotor de transformações de práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto educativo. Tem por base a utilização de um amplo número de métodos de AC que podem ser adaptados a todos os níveis de ensino, envolvendo professores de todos os grupos disciplinares. Baseia-se na “promoção da qualidade da aprendizagem e do sucesso educativo, apostando numa mudança de paradigma no contexto de sala de aula, em alternativa ao ensino tradicional, através da utilização de métodos ativos de ensino e aprendizagem” (Moreira et al., 2022, p. 12). Há centenas de estudos que comprovaram que é um modelo de ensino eficaz, quando comparado ao ensino tradicional Slavin (2011).

A implementação da AC, tal como refere Moreira (2011, p. 151), proporciona métodos de ensino que faculta “a cada sujeito aprendente a capacidade de agir democraticamente na verdadeira aceção do termo e que consequentemente se repercutirá de forma positiva não só nos resultados académicos, mas também nas relações afectivas e sociais”.

No sentido de responder aos enormes desafios com que as escolas são confrontadas, Saragoça (2018) propõe várias propostas de ação, enunciando-se as que se consideram mais relevantes: a) Rever estratégias e metodologias em contexto educativo; b) Proporcionar aos alunos ambientes promotores de um clima motivador, propício a aprendizagens significativas; c) Forte investimento na formação de professores e de formadores possibilitando um maior desenvolvimento profissional docente; d) Rever o processo avaliativo dos alunos visando uma avaliação iminentemente pedagógica; e) Utilizar as tecnologias de forma pedagógica recorrendo a estratégias e metodologias para aprendizagens ativas. No sentido de dar resposta a estas ações, desponta o Projeto COOPERA Escola+ 21|23. Este projeto encontra-se integrado no Plano de Recuperação das Aprendizagens (PRA) e tem como uma das principais linhas de atuação a formação docente.

2. COMUNIDADES COOPERATIVAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL (CCAP)

As CCAP são oficinas de formação dinamizadas pelo projeto, baseadas no princípio do isomorfismo pedagógico da formação contínua (Niza, 2009). Em cada sessão, novos métodos de AC são explorados, com a sua aprendizagem, exploração e dinamização em grupos cooperativos, heterogéneos, que são constituídos na 1.ª sessão e mantidos até ao final da CCAP. Dentro dos diferentes métodos destaca-se: Mesa Redonda, Folha Giratória, Telefone (Kagan, 1994), Jigsaw (Aronson et al, 1978), Mistura e Combina (Kagan, 1993), Pensar- Formar Pares- Partilhar (Lyman, 1987), Cabeças Numeradas Juntas (Kagan, 1994).

Em todas as sessões, cada grupo cooperativo, apresenta a revisão da sessão anterior através da partilha do seu Diário de Aprendizagem Grupal (DAG), que é realizado, sempre, por cada grupo, no final de cada sessão. O DAG estabeleceu a ponte entre as diferentes sessões da CCAP e faz também referência às aprendizagens realizadas pelos formandos.

Nas sessões da CCAP existe um tempo destinado à partilha de práticas pedagógicas relevantes que emergem nas diferentes turmas e/ou escolas, em contexto real. Este momento muito importante e revela-se muito rico pedagogicamente.

No final da CCAP é elaborado por cada formando, o Trabalho Individual Final (TIF), no qual são desenvolvidos os tópicos: *introdução, percurso formativo do formando, conteúdos e aprendizagens realizadas, impacto da oficina de formação na sua vida profissional, trabalho colaborativo realizado com o formador e outros formandos e conclusão.*

METODOLOGIA

Atendendo às características do estudo em questão optou-se por uma investigação qualitativa que é favorável a análise de casos concretos, tendo por base as manifestações e atividades de indivíduos que integram o seu contexto, de acordo com as suas especificidades no tempo e no espaço (Flick, 2005).

Como instrumentos de recolha de informação, utilizaram-se: os DAG e os TIF, devido à sua relevância na CCAP; ao inquérito por entrevista e a dois grupos focais. Para a sua análise estabeleceram-se categorias consistindo numa técnica denominada análise categorial (Flick, 2009).

Os participantes deste estudo foram 13 professores pertencentes a um mesmo Agrupamento de Escolas da zona Norte, sendo 2 educadores de infância, 4 professores do 1º ciclo e 7 professores 3º ciclo do ensino básico.

O processo de análise dos dados incluiu a “sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes” (Bogdan & Biklen, p. 205). Para esse fim, recorreu-se a três ferramentas informáticas que foram facilitadoras na recolha, na organização e na análise de dados: o ZOOM, o Happy Scribe e o webQDA.

RESULTADOS

O estudo encontra-se em fase de conclusão. Partilham-se alguns resultados obtidos nesta investigação que permitem caracterizar a perceção dos professores relativamente à AC (conceções, mais-valias, dificuldades e motivações); identificar práticas docentes, tendo como modelo a AC que os professores afirmam desenvolver; caracterizar o trabalho em equipa da CCAP e compreender, na perspetiva dos formandos, em que medida a CCAP contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Relativamente às concepções pré CCAP, observa-se que, em todos os ciclos de ensino, pré- escolar, 1º e 3º ciclo, os formandos afirmam já conhecer e utilizar, algumas formas de trabalhar invocando à AC. Já recorriam ao trabalho de grupo, mas sem ser de forma estruturada: utilizavam de forma menos intencional, sistemática e não utilizavam a atribuição de papéis.

Sapina (2008, p. 112) considera que “é dever do professor, como profissional que é, actualizar- se e renovar constantemente os seus conhecimentos, não só sobre conteúdos, mas conhecimentos de pessoas, acções, métodos (...) e isso só é possível com a ajuda da formação contínua”. Corroborando com esta ideia, verifica-se que todos os formandos consideraram o fator aprendizagem/atualização de estratégias e metodologias, como a principal motivação para a frequência da CCAP, uma vez que pode proporcionar mudança de práticas, num contexto educativo com grande diversidade.

De forma geral, a motivação pode ser entendida, como tudo o que impulsiona uma pessoa a agir de determinada forma, podendo originar um comportamento específico. Este impulso pode ser provocado por um estímulo externo (Chiavenato, 1999; Wyse, 2018). Nesse sentido, foi solicitado aos formandos dos diferentes níveis de ensino que, numa escala de um a cinco, classificassem a sua motivação para a implementação da AC pós CCAP. Dos 13 formandos que frequentaram a CCAP, responderam 10, o representa 77% de formandos. Verifica-se que os formandos do 1º ciclo são os mais motivados, atribuindo o nível 5. Todos os restantes (pré- escolar e 3º ciclo) classificam a sua motivação de 4. Na escala referida, a classificação média dos formandos relativamente à sua motivação para a implementação da AC é de 4,3.

Claramente os formandos manifestam uma vontade de dar continuidade à implementação da AC nas suas práticas pedagógicas. Contudo, apesar desta motivação, os formandos consideram que é necessário motivar mais colegas na escola porque a implementação da AC é um trabalho em grupo. Para que a motivação permaneça explicam que é preciso superar as dificuldades que a seguir se apresentam:

- falta de condições organizacionais - a dificuldade mais referida é a ausência de horas comuns com os colegas do mesmo ano de escolaridade, possibilitando o trabalho em equipa;
- a reorganização do tempo escolar - deve ser uma inquietação sob o risco de muitos professores não acompanharem uma efetiva mudança de práticas;
- envolvimento das lideranças de topo - consideram que têm um papel determinante para que as condições de trabalho sejam criadas para a implementação da AC.

Conforme Bessa e Fontaine (2002) a AC, quando aplicada corretamente e de forma sistemática, induz a aprendizagens mais relevantes, que são independentes da escola, dos níveis de ensino e da diversidade dos alunos, o que é também afirmado pelos formandos: a AC recorre a diferentes métodos, que vão ao encontro da enorme diversidade de alunos existentes nas escolas, possibilitando que construam o seu próprio conhecimento.

Moreira (2011) refere que a utilização da AC, para além dos benefícios académicos, acresce ainda de outros vantagens educacionais ao nível das relações humanas (que se reflete em relacionamentos significativos), da aceitação entre grupos, as competências sociais e de grupo, o que é corroborado pelos formandos. Consideram que é uma mais-valia a interação entre os elementos do grupo, contribuindo para o sucesso individual e grupal, onde os elementos do grupo têm tarefas determinadas e são responsáveis por elas e entendem que se falharem não são eles que falham, mas sim o grupo (Moreira, 2019).

Indo ao encontro da legislação em vigor e a implementação da autonomia e flexibilidade curricular, é referido pelos formandos que a implementação da AC promoveu uma efetiva articulação curricular entre as diferentes disciplinas e o desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular, promovendo a inclusão de todos os alunos.

Os formandos destacam que a formação decorreu num ambiente de partilha de experiências e recursos. O espírito de entreajuda foi uma constante. Houve oportunidade de refletir individualmente, em pares, em grupos e entre grupos. Os formandos consideram ser uma mais-valia, o facto de terem trabalhado em grupos cooperativos, com professores do mesmo AE e de diferentes ciclos de ensino, em equipas educativas, experienciando diferentes métodos de AC que implementaram em contexto educativo.

Os formandos referem que a formação valorizou não só a teoria e a prática, mas também, tal como é observado por Machado (2018, p. 48), “as práticas formativas através das quais se processa a formação advogando o isomorfismo pedagógico”.

REFERÊNCIAS

- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publication. The Industrial-Organizational Psychology.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Chiavenato I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Campus.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Lyman, F. (1987). Think- pair-share: An expanding teaching teching technique. *MAA-CIE Cooperative News*.
- Machado, J. (2018). Formação em contexto e colaboração docentes. In E. Machado & J. C. Sousa (Orgs.). *Formação contínua de professores em Portugal - de ontem para amanhã*. (pp 47-54). De Facto Editores.
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e Optimização da Intervenção Pedagógica no Ensino Básico – 1º Ciclo em Portugal*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)
- Moreira, S., Gonçalves, S., Macedo, F., Sousa, M., Mendes, V., Granja, A., Cardoso, S. e Moreira, L. (2022). *Relatório de atividades. Projeto Coopera Escola+ 21|23*. Lisboa: Direção-Geral de Educação. ISBN 978-972-742-527-3 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_de_atividades_2022_-_projeto_coopera_escola_21-23.pdf
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord.) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora
- Kagan, S. (1993). *Cooperative learning: Resources for teachers*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning, resources for teachers*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1995). *Group grades miss the mark. Cooperative Learning and college teaching*.
- Sapinha, C. S. P. (2008). *Contributos da formação contínua para a motivação docente*. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
- Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In *Handbook of Research on Learning and Instruction*, edited by R. E. Mayer and P. A. Alexander, 344–360. New York, NY: Routledge.
- Wyse, R. (2018). Motivação: teorias motivacionais do comportamento humano. *Revista de ciências gerenciais*, 22(36), 134-141.

AS RELAÇÕES ENTRE PARES NA ÓTICA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Carlos H. Fortes Antunes

Resumo

O reflexo da herança de ideias de divisão e simplificação disciplinares torna-se visível na divisão das diferentes áreas temáticas, tratadas como disciplinas, gerando no seu todo uma ação multidisciplinar. Embora muitos investigadores já tenham abordado os conceitos de mono/inter/pluri/multi/trans - disciplinaridade, ainda não existe uma proposta metodológica que articule estas formas de relacionamento. Ao existir uma dicotomização na abordagem de problemas relacionais, como o *bullying*, ora visando o lado do agressor - eixo do que é diferente e sai fora da normalidade, ora o lado da vítima - eixo do que acata as regras sociais da normalidade, além de promover o esquecimento do eixo relacional entre pares, impede a análise da relação direta entre opostos, pondo de lado outras possibilidades de relacionamento. O objetivo deste trabalho é analisar as possibilidades metodológicas do referencial Matéria (M) - Espaço (E) - Tempo (T), na passagem de abordagens disciplinares da relação para abordagens transdisciplinares. A metodologia usada é híbrida, suportada pela teoria crítica e por uma ontologia interativa. Usámos como ferramenta de análise um referencial tridimensional, assente nas relações entre os eixos matéria-espaco-tempo (MET), com uma lógica dinâmica e triádica, cuja base foi desenvolvida em trabalho anterior, numa investigação empírica com 12 grupos focais. Da análise resulta ser possível associar aos temas propostos, um eixo ou relações entre eixos do referencial MET, no caso: ao tema “*inclusão e equidade*” o eixo M, ao tema “relação entre pares e ambiente escolar” o eixo E, e ao tema “*cidadania e participação*” o eixo T. O referencial MET apresenta-se como possibilidade metodológica para desenvolvimento e descodificação de relações mono/inter/pluri/multi/trans - disciplinares, ao transformar fronteiras disciplinares estreitas, em novos caminhos para o conhecimento.

Palavras-Chave: Relações - Metodologia - Disciplinar - Transdisciplinar

INTRODUÇÃO

Do desenvolvimento em aberto de um trabalho anterior, “*mediações nas transições paradigmáticas*”, surgiu um referencial com potencial para articular diferentes níveis de análise (Antunes, 2021), o referencial Matéria-Espaco-Tempo (MET). Num primeiro momento fazemos uma breve caracterização do referencial MET. De seguida tentamos mostrar o potencial metodológico do referencial, ao ser aplicado na representação de dinâmicas de articulação da disciplinaridade à transdisciplinaridade, na passagem de uma visão dicotómica para uma visão triádica do *bullying*, e na articulação de eixos temáticos em discussão.

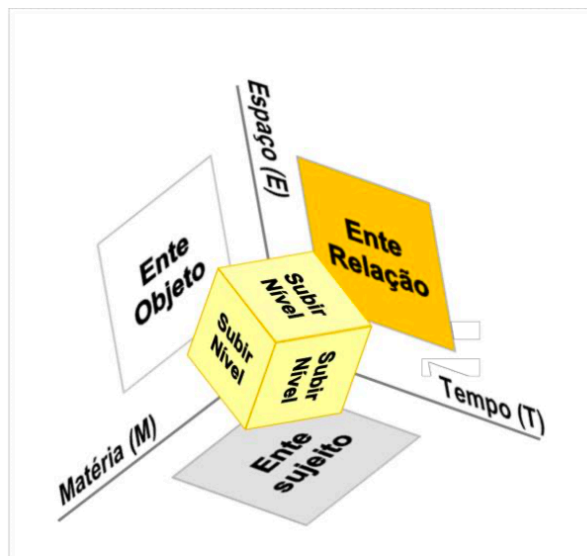
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Morin (2003) refere como justificação para o pensamento complexo a necessidade de voltar a articular os domínios disciplinares que nasceram da divisão e simplificação de Descartes (1991). O caminho a fazer é no sentido oposto ao que foi efetuado até então, face ao objetivo de se obter um conhecimento multidimensional. Nicolescu (2010) apercebe-se que para compreender a relação entre as partes polarizadas, deveria existir um nível superior de conhecimento que as agregasse. Propõe o conceito de transdisciplinaridade como complemento da disciplinaridade (Ibidem, 2010). À direção de sentido contrário ao da simplicidade, proposta por Morin (2003), ou seja, à complexidade, Nicolescu (2010) propõe a subida de um nível, onde se posiciona como observador, e apresenta a ideia de passagem para um estágio final, aglutinador, mas sem, no entanto, explicar a dinâmica do processo até aquele momento. Ou seja, temos o „quê”, ir no sentido do complexo, temos o „porquê”, a limitação do simples, mas o problema reside na dificuldade em ultrapassar o problema do „como” ir do simples para o complexo. Na segunda etapa do método científico proposta por Marconi e Lakatos (2003), aconselha-se a que olhemos para o velho problema à luz de novos conhecimentos, então, definido o problema, resta-nos saber que novos conhecimentos nos podem ajudar. É neste contexto que surge o referencial Matéria-Espaco-Tempo (MET).

O Referencial Matéria-Espaço-Tempo (MET)

É um modelo relacional tridimensional (3D), dinâmico, aberto, evolutivo, com três eixos: Matéria (M) – Espaço (E) – Tempo (T), que encerra três tipos de relações: a) de tipo 1 - em cada eixo, lineares e polarizantes, b) de tipo 2 - entre dois eixos, planares e dicotômicas, de onde surgem os „entes objeto, sujeito e relação”, cf. Figura 1, e c) de tipo 3 - helicoidal, com um eixo central onde se articulam de forma cíclica e evolutiva, os três eixos MET, para subir ou descer de nível (Antunes, 2021, 2023). No mesmo ciclo, o referencial MET permite ao investigador quatro possibilidades de projeções/relações: de „representação” no plano do ente „objeto”, de „significado” no plano do ente „sujeito”, de „sentido” no plano do ente „relação”, e de construção de um “quem” tridimensional, transdisciplinar, para subida ou descida de nível, que articula todos os eixos do referencial.

Figura 1 – Nível original do referencial MET



Adaptado de Antunes (2021)

As relações de tipo 2, entre os eixos M e E dão origem ao plano da realidade „objetiva”, entre os eixos M e T ao plano da realidade „subjativa”, e entre os eixos E e T ao plano da realidade „relacional”. A articulação simultânea das relações entre os três eixos M, E, T, permite a mudança de nível (Ibidem, 2021) e a projeção holográfica de um objeto híbrido (3D) e dinâmico, que resulta do contributo das relações de cada plano (Antunes, 2023).

O referencial Matéria-Espaço-Tempo (MET) é um referencial que se adapta ao posicionamento do investigador e aos contextos relacionais em análise. Isto significa que, embora mantenham as suas características originais em cada nível de interação, a designação dada a cada um dos eixos Matéria (M), Espaço (E), e Tempo (T), que fazem parte da sua estrutura original, pode ser alterada, e adequada ao nível e ao contexto de análise (Ibidem, 2023).

Identifica-se uma articulação do tipo 3, no propósito sobre o “*papel da educação na promoção de uma cidadania democrática e europeia*” (Menezes & Ferreira, 2014, p. 131), em que “cidadania” é articulada no eixo T, da “*diferença*”; “democracia” no eixo E, da “*diversidade*”; e “europeia” no eixo M, da “*homogeneidade*” (Antunes, 2023). Outro exemplo pode ser dado quando Correia (1996, p. 106) refere os conceitos de “*Saberes - conjunto de conhecimentos especializados*”, articulado no eixo M; de “*saberes-fazer – domínio de instrumentos e de métodos*”, no eixo E; de “*saberes-ser – atitudes e comportamentos, formas de agir e de se relacionar*”, no eixo T; e ainda de “*saberes transformar (-se) – intervir na condução de transformação*” como subida de nível.

METODOLOGIA

Fizemos uma abordagem qualitativa tendo como princípio orientador o referencial MET, uma ferramenta relacional e híbrida que permite a representação tridimensional, das dinâmicas entre disciplinaridade e transdisciplinaridade, e por em diálogo e articular diferentes paradigmas e níveis da realidade (Antunes, 2021).

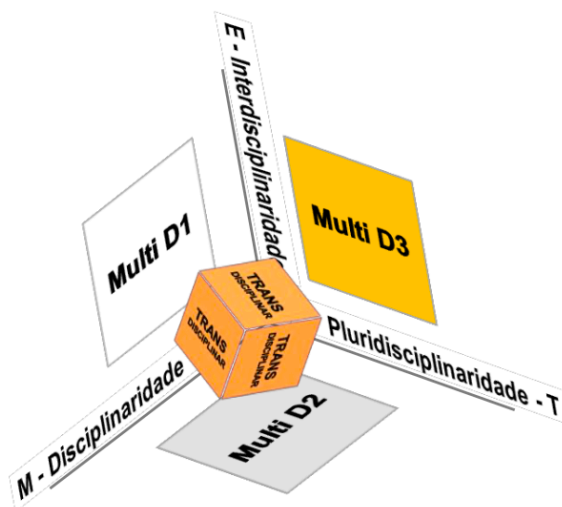
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da disciplinaridade à transdisciplinaridade

A ideia de transdisciplinaridade surge como conceito com Jean Piaget em 1970 e mais tarde aprimorado por Nicolescu (2010), com a introdução do conceito de níveis da realidade. Nicolescu (2010) foca-se na necessidade de fazer pontes entre diferentes disciplinas, lugar onde coloca a transdisciplinaridade. Diz que a ideia de disciplinaridade está associada à ideia de divisão e conflito, enquanto a de transdisciplinaridade está associada à ideia de “mediação”, de “articulação” e de “projeto”, ou seja, ao processo de obtenção de novo conhecimento “*sem fronteiras estáveis entre disciplinas*”, como um espaço cheio de potencialidades para o novo conhecimento, complementar ao conhecimento disciplinar (Nicolescu, 2010). Ao definir transdisciplinaridade como aquilo que está “*entre*”, que “*atravessa*”, e que está para “*além das disciplinas*”, Nicolescu (2010) cria a ideia de um elemento relacional que liga diferentes níveis de relação sujeito e objeto. De facto não existe uma disciplinaridade pura, só teoricamente é possível imaginar algo desligado de tudo o resto. Na realidade tudo é em certa medida transdisciplinar, ou seja, o conhecimento ainda que esteja enquadrado apenas no seio de uma disciplina, nasce da aglutinação e da articulação de subdisciplinas em níveis inferiores.

Ao aplicarmos o referencial MET ao objetivo de saber como articular disciplinaridade à transdisciplinaridade, cf. Figura 2, podem ser observadas relações disciplinares no eixo M, pluridisciplinares no eixo T, interdisciplinares no eixo E, multidisciplinares na articulação entre cada dois eixos, e ainda transdisciplinares, na articulação dos três eixos (M x E x T), promovendo a mudança de nível (Antunes, 2023). Podemos ainda dizer que surgem três novos tipos de multidisciplinaridade **D1** – entre M e E, **D2** – entre M e T, e **D3** – entre T e E.

Figura 2 – Evolução 3D da disciplinaridade à transdisciplinaridade

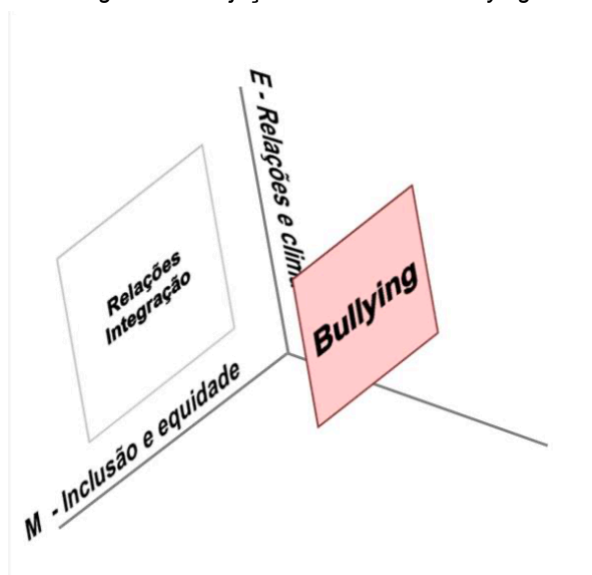


Adaptado de Antunes (2021)

O bullying

Quando nos servimos do referencial para simular uma abordagem dicotômica do bullying, cf. Figura 3, vemos que este é projetado como objeto, no plano das relações de integração, e que quer a inclusão quer a equidade (UNESCO, 2019), aparecem associadas a um só eixo, ao eixo **M**.

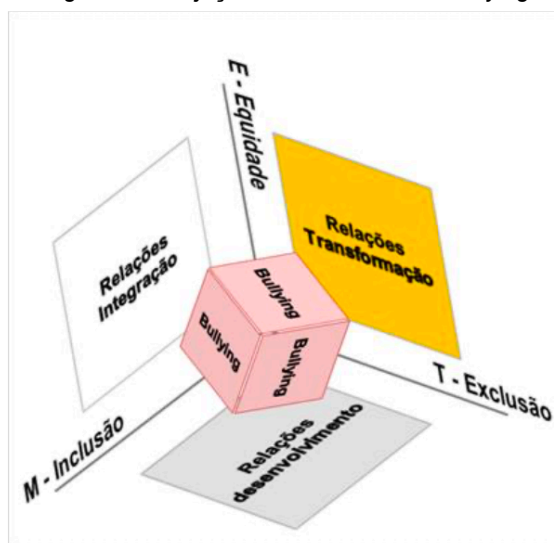
Figura 3 – Projeção dicotômica do bullying



Adaptado de antunes (2021)

No entanto, quando fazemos uma abordagem tridimensional do *bullying*, a “inclusão e a equidade”, separam-se em dois eixos, e além das “relações de integração”, passamos ater “relações de desenvolvimento” e “relações de transformação”, através da valorização do eixo da “exclusão”, cf. Figura 4, ou seja, do agressor.

Figura 4 – Projeção tridimensional do bullying



Adaptado de antunes (2021)

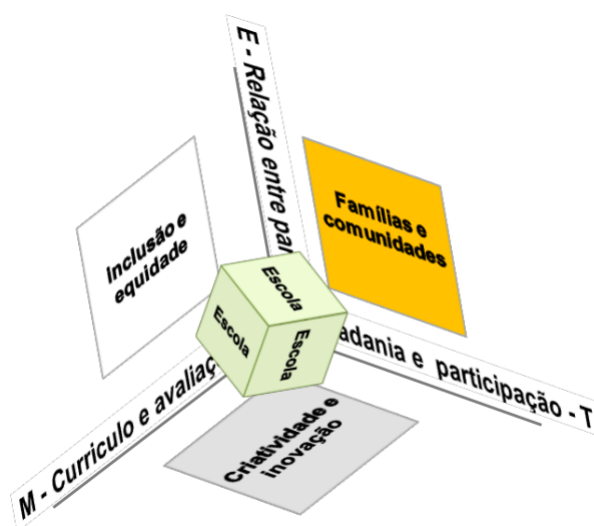
Os eixos temáticos

Fala-se da necessidade de articular as diferentes áreas temáticas em que a escola está envolvida, em diferentes níveis, a fim de se poder dar um salto qualitativo na abordagem à complexidade. No entanto a maioria das abordagens que fazemos são ainda disciplinares ou multidisciplinares.

Ao articularmos os eixos temáticos ao referencial MET, o “currículo e avaliação” em **M**, as “relações entre pares e o clima escolar” em **E**, e a “cidadania e participação”, em **T**, surgem como relações do tipo 1, cf. Figura 5. A “inclusão e equidade”, a “criatividade e inovação” e a “família e comunidades”

surgem como relações do tipo 2, cf. Figura 5. A escola aparece num nível superior, no eixo central, como sistema de relações do tipo 3, evolutivo e aberto ao exterior, cf. Figura 5. A ausência de um eixo de exclusão na análise dicotómica tem promovido um olhar da escola apenas para dentro de si própria.

Figura 5 – Articulação tridimensional de eixos temáticos do congresso



Adaptado de Antunes (2021)

Assim podemos dizer que o referencial MET é uma possibilidade metodológica prática e simples, para análise de relações complexas, que permite articular num nível superior, três posições epistemológicas entre paradigmas (Coutinho, 2022, p. 33): 1) a “*incompatibilidade*”, que numa posição monoteísta, aponta para o facto dos diferentes paradigmas serem incomensuráveis, no eixo **M**; 2) a “*complementaridade*”, que permite ao investigador a liberdade de não se enquadrar apenas num deles e escolher o que se afigura melhor para o problema a estudar, no eixo **T**; e 3) a “*integração/unidade*” epistemológica, que propõe alternativas de mediação que superem o confronto, no eixo **E**.

CONCLUSÃO

O referencial MET apresenta-se como possibilidade metodológica para vislumbrarmos o “**como**”, ou seja, para facilitar o acesso à dinâmica que articula a disciplinaridade à transdisciplinaridade, permitindo ao analista/observador acompanhar todo o processo, transformando-se num *GPS*¹ pessoal para o conhecimento complexo.

REFERÊNCIAS

Antunes, C. (2023). Epistemologias transdisciplinares. A mediação intercultural no sistema de coordenadas “matéria-espaco-tempo”. *Livro de Atas. XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e 10.ª Conferencia Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social – “Pedagogia Social e Mediação Intercultural: Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa”*, (pp. 641- 657). <https://doi.org/10.25766/d6g0-b749>

Antunes, C. (2021). Mediações nas transições paradigmáticas: *O hábito, o conflito e o reconhecimento*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto. Porto. <https://hdl.handle.net/10216/136178>

¹ Global Positioning System

- Correia, J. A. (1996). *Sociologia da educação tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Descartes, R. (1991). *Discurso do método*. Introdução e notas de Étienne Gilson. Tradução de João Gama. Lisboa: edições 70.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Menezes, I, & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, n. 53, (pp. 131-147). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36586>
- Morin, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nicolescu, B. (2010). Methodology of transdisciplinarity-Levels of reality, Logic of the included middle and complexity. *In Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1, (pp.17-32). <https://doi.org/10.22545/2010/0009>
- UNESCO (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

DEMOCRATIZAR A SOCIEDADE: O POTENCIAL TRANSFORMADOR DA PEDAGOGIA DO SERVIÇO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA

Cristina Sá Carvalho

Mestre em Psicologia Educacional. Doutorada em Ciência Política e Relações Internacionais. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Teologia. Investigadora integrada UCP – CIEP. UCP – CADOS – Pos-doctoral Fellow In Integral Human Development.

Resumo

No contexto da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Moral e Religiosa Católica promoveu-se a aplicação da Pedagogia do Serviço (que desenvolve competências sociais, morais e cívicas de largo espectro e a cooperação, assim como aprofunda a aprendizagem de conteúdos) com o intuito de melhorar a formação cidadã dos estudantes e, com estes, dos seus alunos, assim como fomentar práticas mais constantes e mais complexas de reflexão/celebração para a avaliação formativa. Os estudantes de mestrado foram convidados ao serviço à escola e à comunidade e a integrar esta pedagogia na sua própria lecionação. Como resultado, verificou-se melhor aprendizagem de estudantes e de seus alunos e uma melhor reflexão sobre processos e produtos alcançados, assim como sobre a experiência vivida por uns e por outros, em conjunto.

Palavras-chave: Democracia – Cidadania – Serviço – Avaliação – Formativa

1. DESAFIOS

Uma sociedade democrática precisa de cidadãos democratas e estes de uma educação qualificada que a tenha como objetivo. As instituições são importantes, mas são feitas pelas pessoas (Dewey, 1916), isto é, da qualidade democrática da cosmovisão e da ação de cada cidadão. A escola, espaço seguro de acolhimento, instrução intelectual, aprendizagem existencial, socialização, educação e expressão, deve acolher – funcionalmente – esta tarefa crucial.

Dewey lembrou que tudo se aprende melhor experimentando, avaliando e discutindo profundamente cada etapa de ensino-aprendizagem¹. É nessa linha que a Pedagogia do Serviço (PdoS) oferece à escola uma experiência global de participação cívica dos professores e dos alunos, no diálogo com a comunidade envolvente, através do aprofundamento científico/expressivo dos conteúdos curriculares que são canalizados para detetar uma necessidade na comunidade (interna ou externa) e resolvê-la como um serviço². A aprendizagem é completada com a partilha social do conhecimento e celebração

¹ Principalmente em *How We Think* (1933) e *Experience and Education* (1938), que fornecem as bases para a teoria do conhecimento subjacente à aprendizagem-serviço, a qual preferimos designar por Pedagogia do Serviço, em honra do seu potencial transformador do modo como se ensina, como se aprende e como a escola se relaciona com a comunidade: Carvalho, Cristina Sá. «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação». *Pastoral Catequética*, 41 (2018): 49-118.

² Puig e colaboradores (2007), definem a Pedagogia do Serviço como promotora da educação dos valores e da participação cívica, tanto na vertente da inclusão como da aquisição de competências básicas, a partir da busca do bem comum como mecanismo formativo imprescindível de três constituintes humanizáveis: o despertar dos direitos individuais; a posse de algo partilhado que nos faz membros da sociedade; a procura do bem comum através da participação na vida pública (Josep Maria Puig Rovira, et al., «Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía», *Revista de Educación*, nº extra. (2011), 45-67). Do ponto de vista pedagógico, recordam que o reconhecimento da pessoa como cidadão implica o esforço da participação na vida coletiva – ocupar-se das coisas públicas – isto é, entrar na comunidade e expressar as virtudes que devem possuir os cidadãos. Não nascemos sendo bons cidadãos, não basta «estar» numa sociedade democrática para se ser um democrata, é preciso aprender esta vida em comum (Puig et. al., 2011, 49). Para tal é preciso aprender os principais âmbitos da experiência humana, os saberes e as virtudes, a saber preservar os direitos e os deveres, a conhecer o que nos une no respeito pela diferença e a contribuir para o benefício da sociedade.

que a reconhece e valoriza³. A PdoS incentiva a participação cívica, inova, acolhe e integra fortemente as necessidades individuais e ainda favorece a comunicação com famílias e comunidade circundante.

A experiência pedagógica que aqui se resume, e que se desenvolveu no contexto do Seminário de Prática Educativa Supervisionada (2021/22) teve os seguintes objetivos:

- *Facultar uma reflexão sobre a Pedagogia do Serviço (PdoS) como instrumento de inovação educativa e promoção da participação cívica, da avaliação formativa e da inclusão;*
- *Refletir sobre o potencial transformativo da PdoS cooperativa⁴;*
- *Mostrar como pode ser integrada na formação inicial de professores.*

2. PERSPETIVAS

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46, de 1986) tem constituído um instrumento relevante para a democratização da educação e da sociedade portuguesa, embora algumas das suas determinações não tenham chegado a implementar-se plenamente nas escolas ou atingido a robustez que a legislação propunha, como é o caso da educação para a cidadania e a adoção da avaliação formativa como a tipologia fundamental dos processos avaliativos⁵, tendo encontrado resistências à sua implementação, apesar do seu papel estruturante dos princípios constitucionais para a Escola⁶.

A Escola Básica e Secundária pode adotar a Pedagogia do Serviço na sua versão cooperativa de modo a oferecer aos alunos uma Voz e uma oportunidade estruturada de Reflexão profunda (metacognitiva e ética), a aprendizagem de valores cívicos e de uma cidadania ativa, através do Serviço eficiente à Comunidade, que colabora também com a Escola, potenciando-a pedagógica e socialmente⁷.

3 A PdoS é, assim, uma oportunidade de melhorar a organização escolar básica e secundária, de facultar aos professores meios in situ e a motivação para inovar (sem dor) na sua prestação educativa e, quando usa metodologias cooperativas, desenvolver um amplo leque de competências (como as indicadas pelo PASEO) nos alunos, garantindo um método ativo de investigação e intervenção na comunidade (a qual é também um parceiro educativo) e que aprofunda a avaliação formativa (interna e externa) de docentes e alunos. Sobre o paralelismo que encontramos entre os campos de desenvolvimento e os objetivos de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) com a análise de 250 estudos, muitos dos quais experimentais ou quase-experimentais, dos quais 70 se dedicavam ao impacto da aprendizagem-serviço em estudantes do ensino básico e secundário, ver «A Misericórdia como categoria política: um estilo de vida redefine o papel da educação nas sociedades». Carvalho, C. M. R. C. D. S. (Student). 26 Jul 2022. *Student thesis: Doctoral Thesis*. <http://hdl.handle.net/10400.14/40054>

4 A integração dos modelos cooperativos de ensino promove a qualidade da aprendizagem, mas também o desenvolvimento de competências intelectuais complexas (racionalidade, investigação, crítica, reformulação, avaliação, reflexão), sociais (cooperação, diálogo, cidadania, civismo, participação) e morais (observação, escuta, descentração, leitura da realidade, integração, valorização de si mesmo e do outro, empatia, resiliência). Com a sua implementação, a escola também se renova pela abertura à comunidade e pela melhoria nas relações com os pais, o trabalho cooperativo entre os professores e com os parceiros comunitários, melhorando a autoestima dos professores e as suas competências de planificação, lecionação e avaliação. Neste sentido, a Pedagogia do Serviço também pede à escola que melhore as **finalidades** e as **estratégias de avaliação** não no sentido da competição, mas da cooperação e do desenvolvimento organizacional.

5 Ainda assim, a avaliação pedagógica dos alunos e a avaliação interna e externa das escolas têm ocupado um lugar central na legislação subsequente e na vida das escolas. E a evolução das sociedades, nas suas inúmeras tensões e complexos desafios, tem motivado a procura de modelos de educação cidadã e o aparecimento de múltiplas experiências que, apesar da sua pertinência, parecem sempre secundarizadas e marginais ao projeto educativo dos alunos, como se a tensão educação-instrução não pudesse ser ultrapassada. Os princípios gerais da educação valorizam a formação de cidadãos livres e responsáveis, autónomos e solidários (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art. 2.º, n.º 4), orientando a política educativa para o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista. Na sequência da Lei de Bases, e da reforma que preconizou, é publicado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (novos planos curriculares para os diferentes anos dos Ensinos Básico e Secundário), visando uma perspectiva interdisciplinar, através da área de formação pessoal e social que deve promover o desenvolvimento do «espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (art.º 7, n.º 2). A avaliação é definida como primordialmente formativa, procurando «estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão» (art.º 10º, n.º 2).

6 O nosso país é um «Estado de Direito democrático [...] tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno» *Constituição da República Portuguesa (2005)*, Preâmbulo; acolhe valores como a «dignidade da pessoa humana», «sociedade livre, justa e solidária» (Art.º 1), «garantia efetiva dos direitos e liberdades fundamentais [...] visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa» (Art.º 2).

7 Tratado em: Cristina Sá Carvalho. *A Misericórdia como categoria política: um estilo de vida redefine o papel da educação nas sociedades*. Para tal, fundamentámos os nossos argumentos em John Dewey e Jerome Bruner e comparámos os resultados da Aprendizagem Serviço com as Competências a desenvolver referidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, assim como as perspetivas mais inclusivas e transformadoras da avaliação das Escolas e dos seus processos inovativos.

Considerando que a formação integral da pessoa deve, desde o início da escolaridade (e na pré-escolaridade), equilibrar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências e da personalidade dos alunos, procurámos mostrar que é possível transformar a escola e desenvolver os alunos oferecendo experiências de ensino-aprendizagem que abram a escola à comunidade, se pautem por modelos de ensino cooperativos e reflexivos, garantindo a otimização da aprendizagem de conteúdos, isto é, favorecendo uma apropriação ativa e significativa das aprendizagens prescritas nos programas, ao tempo que faculta o uso de experiências de pesquisa, de avaliação e de reflexão críticas, aprofundando as disciplinas/áreas disciplinares e a compreensão interdisciplinar ao serviço do conhecimento factual, processual e metacognitivo.

Esta possibilidade de renovar a escola – e sobretudo a Escola Básica e Secundária – está contida na filosofia da Aprendizagem do Serviço, que revela uma Pedagogia de Inovação com elevada sensibilidade à Inclusão e que focaliza a gestão flexível dos currículos também nas necessidades da comunidade, que surge como destinatária dos produtos de aprendizagem e parceira nos conteúdos e metodologias⁸. A PdoS favorece, pois, a aprendizagem curricular e a democracia social, uma civilidade cidadã racionalizada/crítica e ética/cooperativa, de pessoas experiencialmente melhor educadas, participativas e aptas ao debate, na vivência pacífica e produtiva da relação com as instituições, dotando-as de uma Voz. Eleva o impacto motivacional para a aprendizagem, o desenvolvimento vocacional, a redução do absentismo, num quadro de aprendizagem do bem comum e da resolução dos conflitos.

3. PRÁTICAS

Na nossa experiência como docente que acompanha os alunos na Prática de Ensino Supervisionado de um Mestrado em Educação⁹, fomos pensando, investigando e aplicando metodologias de trabalho que facultassem melhor apropriação dos modelos de ensino, procurando preparar os futuros professores para integrar as dimensões do desenvolvimento moral, social e cívico nas suas práticas docentes. A Pedagogia do Serviço surgiu como uma modelo de modelos¹⁰, integrador de muitas dimensões da personalidade e utilizando experiencialmente uma combinação motivadora de modelos de ensino/aprendizagem, favorecendo a Educação para a Cidadania e a Avaliação Formativa (de alunos e de escolas, interna e externa)¹¹.

García e García (2017) indicam que a AdoS ensina a **aprender a inclusão** como lógica didática e ética de uma pedagogia globalmente (metas, meios, resultados) inclusiva, cujo poder vem do compromisso com uma prática que se processa desde a emoção e que celebra as diferenças na convivência cooperativa, defendendo, tal como Batllé (2013), que se trata de uma filosofia pedagógica que reconcilia a dimensão cognitiva e a dimensão ética da pessoa, a qualidade educativa e a inclusão. Os autores destacam os critérios que fazem da Aprendizagem pelo Serviço uma prática

⁸ Assim se transforma o modo como os alunos aprendem, experimentam, refletem e celebram a aprendizagem, o modo como os professores ensinam, avaliam e se relacionam, e o modo como as escolas se organizam, gerem e avaliam (interna e externamente), integradas num espaço social com o qual comunicam deliberadamente, construindo experiências de cidadania e de participação democrática significativas e acessíveis aos alunos e às suas famílias.

⁹ Seminário de Prática Educativa, Mestrado em Educação Moral e Religiosa Católica, Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, ano letivo de 2020/21 (Unidade Curricular «Currículo, Planificação e Educação», em par pedagógico e Seminário de PES (2021/22).

¹⁰ A partir de, por exemplo, Barber, Benjamin & Richard M. Battistoni. *Education for democracy*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company, 2011; Biesta, Gert & R. Lawry «From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice». *Cambridge Journal of Education*, nº36 (2006): 63-79; Carvalho, Cristina Sá. «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação». *Pastoral Catequética*, 41 (2018): 49-118.; Dewey, John. «The Ethics of Democracy». In University of Michigan Philosophical Papers, Second Series, nº 1. Ann Arbor: Andrews & Company, 1888; «Christianity and democracy» In: *Religious Thought at the University of Michigan*, 62-69. Ann Arbor: The Inland Press, 1893; *The School and the Society. Being Three Lectures*. Mansfield Center: Martino Publishing, 1898/2010; *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora, 1916/2007.

Furco, Andrew. «The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education» In *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*, ed. Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides, 227-249, 230. Paris: OECD, 2010. Joyce, Bruce, Emily Calhoun & David Hopkins. *The New Structure of School Improvement: Inquiring Schools and Achieving Students*. Buckingham, PH: Open University Press, 1999. Joyce, Bruce & Marsha Weil. *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

¹¹ Bringle et al. (2019) referem que Stokamer e Clayton (2017, 48) ofereceram três exemplos de objetivos de aprendizagem cívica baseados em «propósitos democráticos e processos democráticos» atingíveis com a Pedagogia do Serviço: a) inclusão, b) crítica e c) co-criação. Reconhecem que esta pedagogia apoia a aprendizagem do respeito pelos diversos pontos de vista quando as questões da comunidade são trabalhadas. Também mostram que faculta a construção da cidadania, conforme o conceito apresentado por Steinberg, Hatcher & Bringle (2011, 20), isto é, «a inclinação ou disposição de uma pessoa para conhecer e se envolver na comunidade e ter o compromisso de agir de acordo com um sentido de responsabilidade como membro dessa comunidade», uma «mente cívica»: a de uma pessoa que tem a capacidade e o desejo de trabalhar com outras pessoas para alcançar o bem comum.

inclusiva e que nos pareceram relevantes para a formação dos nossos alunos/professores e, através destes, dos seus alunos:

- A promoção de valores solidários;
- A celebração das diferenças (qualquer pessoa pode participar e contribuir);
- A criação de espaços em que emerge a voz dos participantes e estes são empoderados;
- O relevante questionamento do currículo;

Este é, pois, um trabalho que temos promovido com os nossos alunos na Universidade Católica Portuguesa e que teve uma aplicação mais abrangente com a turma que acompanhámos no Mestrado nos anos de 2020/21 e 2021/22. Como inovação própria, definimos que a abordagem aos modelos de ensino, a qual consideramos crucial na formação de um/de uma docente qualificado/a, não seguiria a lógica que usámos anteriormente – modelos centrados no professor, modelos centrados no aluno e pedagogia do serviço – mas:

- a) se iniciou com a PdoS, como um modelo de combinação de modelos de ensino/aprendizagem¹²;
 - b) foi acompanhada pela formação tutorial dos alunos (via zoom) de acordo com as necessidades relativas às suas escolhas de implementação;
 - c) a meio da implementação, cada estudante partilhou as evidências recolhidas (planos de aula, fotos das atividades, processos avaliativos) e explicou os fundamentos teóricos/técnicos do modelo usado, o que
 - d) foi complementado com seminários de síntese sobre os modelos cooperativos;
 - e) as orientações sobre modelos centrados no professor foram surgindo ao longo dos dois semestres, quando os alunos relatavam a sua experiência em sala de aula e colocavam as suas dúvidas.
- Finalmente,
- f) aproveitando os pedidos das escolas em função da readaptação dos seus alunos às aulas presenciais e a todas as dificuldades decorrentes dos confinamentos da pandemia por Covid 19, incentivou-se os estudantes a proporcionar às escolas formas diversas de serviço indireto/advocacy, e acolhendo as orientações dos professores cooperantes e os pedidos das direções das escolas;

PARA CONCLUIR:

Os estudantes de PES forma motivados para aplicar nas suas turmas metodologias cooperativas de ensino/aprendizagem como a investigação em grupo e a Pedagogia do Serviço, a qual todos planearam e aplicaram também a nível de escola.

Uma estratégia de avaliação formativa envolveu os estudantes e os docentes cooperantes e foi posteriormente vertida nos Portfólios da PES e nos Relatórios Finais, (mestrado). Em sala de aula, aplicaram estratégias regulares de avaliação formativa e de reflexão estruturada com os seus alunos.

Como «produto final» da pedagogia do serviço proporcionada por esta turma de alunos de PES, foi elaborado um documento com 303 páginas que incorpora os planos da prática docente de PES da professora e dos estudantes, visando também as intervenções em serviço oferecidas às escolas e a súmula das práticas em cada turma. Da sua análise destaca-se que:

- A *prática de sala de aula*, de adoção da pedagogia do serviço e/ou de um ensino cooperativo (investigação em grupo e metodologia do jogo pedagógico), como numa leção mais baseada na discussão em sala de aula¹³, à qual se incorporaram elementos significativos de expressão artística, foi percebida pelos estudantes como dando real protagonismo e voz aos seus alunos, muitos em situação de vulnerabilidade e risco; todas as metodologias aplicadas foram aprofundadas;
- A *apropriação* pelos/as formandos/as da *metodologia do serviço* foi mais completa e mais profunda do que em anos anteriores, o que se tornou evidente na possibilidade de iniciar e de concluir a planificação/leção de uma ou duas Unidades Letivas através desta metodologia;

¹² Assim lhe pudemos dar a atenção e o tempo e a atenção necessária ao seu aprofundamento e à motivação dos alunos para a sua adoção em sala de aula, na sua própria prática docente, e também como alunos em formação numa comunidade educativa.

¹³ De resto, o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica prevê e incentiva a adoção de modelos de ensino ativos e participativos, incluindo a aprendizagem-serviço.

- A melhoria das tarefas docentes de *diagnóstico e de avaliação* foi notória;
- A *perceção do impacto* nas atividades de escola e de sala de aula relatada pelos estudantes foi considerada muito positiva e o seu grau de satisfação muito elevado;
- A participação de professores de *outras disciplinas* permitiu um treino de serviço/avaliação formativa mais alargado;
- Até à data, as *provas públicas* dos Relatórios Finais de PES receberam um elevado reconhecimento por parte do júri, tal como os Portefólios avaliados em conjunto com os professores cooperantes¹⁴.
- Neste grupo de 13 estudantes, 5 adotaram a PdoS na lecionação de um ou duas Unidades Letivas; no ano seguinte prosseguiram na sua aplicação, à qual se juntou o projeto de um sexto professor.

REFERÊNCIAS

- Batlle, Roser. *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC-Editorial, 2013.
- Barber, Benjamin & Richard M. Battistoni. *Education for democracy*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company, 2011.
- Biesta, Gert & R. Lawry «From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice». *Cambridge Journal of Education*, nº36 (2006): 63-79.
- Bringle, Robert, *et. al.*, «Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes». *Bordón* nº 71 (2019): 27-43.
- Joyce, Bruce, Emily Calhoun & David Hopkins. *The New Structure of School Improvement: Inquiring Schools and Achieving Students*. Buckingham, PH: Open University Press, 1999.
- Joyce, Bruce & Marsha Weil. *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- Carvalho, Cristina Sá, *et.al.*, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Lisboa: Ministério da Educação, 2014.
- Carvalho, Cristina Sá. «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação». *Pastoral Catequética*, 41 (2018): 49-118.
- Carvalho, Cristina Sá. A Misericórdia como categoria política: um estilo de vida redefine o papel da educação nas sociedades. Carvalho, C. M. R. C. D. S. (Student). 26 Jul 2022. *Student thesis: Doctoral Thesis*. <http://hdl.handle.net/10400.14/40054>
- Dewey, John. «The Ethics of Democracy». In University of Michigan Philosophical Papers, Second Series, nº 1. Ann Arbor: Andrews & Company, 1888.
- Dewey, John. «Christianity and democracy» In: *Religious Thought at the University of Michigan*, 62-69. Ann Arbor: The Inland Press, 1893.
- Dewey, John. *The School and the Society. Being Three Lectures*. Mansfield Center: Martino Publishing, 1898/2010.
- Dewey, John. *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora, 1916/2007.
- Dewey, John. *How We Think*. S.I.: Alpha Editions, 1909/2018.
- Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1938.
- García, Mayca García & Manuel J. Cotrina García. «Aprendizaje y Servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para “vivir” la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado». In *Innovación educativa: más allá de la ficción*, coord. Manuel Fernández Navas & Noelia Alcaraz Salariche, 175-187. Madrid: Pirámide, 2017.
- Furco, Andrew. «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio» In *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latino-americanos, Actas del 7^{mo}. Seminario Internacional - Aprendizaje y Servicio Solidario*, 19-26. Buenos Aires, 6/7-10-2004.

¹⁴ Destacou-se a qualidade geral, a criatividade, a pertinência das estratégias, a profundidade da reflexão sobre a sua prática, a escola e a educação, assim como a qualidade da caracterização das escolas e dos seus alunos, atentas e detalhadas.

Furco, Andrew. «The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education» In *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*, ed. Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides, 227-249, 230. Paris: OECD, 2010.

Puig Rovira, Josep Maria, *et. al.*, «Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía», *Revista de Educación*, nº extra. (2011), 45-67.

Bringle, Robert, *et. al.*, «Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes». *Bordón* nº 71 (2019): 27-43.

ANEXOS

Anexo 1 - Planificação da Prática de Ensino Supervisionada 2021/22

Prática Educativa Supervisionada		
	Conteúdos	Objetivos Curriculares
1	Introdução ao Seminário e seus objetivos. Apresentação dos núcleos de Práticas e dos professores cooperantes.	Compreender os objetivos da PES, incluindo o desenvolvimento do portfólio e a pesquisa para o Relatório Final de PES. Reconhecer a cooperação como uma atitude essencial para o trabalho docente. Identificar o papel do professor cooperante.
2	Metodologia principal da PES Caracterização da escola e da turma.	Compreender a metodologia de PES nas escolas Definir um perfil profissional pessoal e um projeto de trabalho Conhecer a escola e a turma e refletir sobre a adequação da prática docente às suas características
3	Aptidão pedagógica I Desenvolvimento Moral e Desenvolvimento de Competências Sociomorais: Uma Dimensão Organizacional	Aprofundar as competências pedagógicas através da compreensão das dinâmicas escolares Aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento moral e compreender o potencial e as responsabilidades do professor EMRC Perceber a escola como um local de trabalho Analisar a natureza do trabalho docente face aos desafios atuais (inclusão, diversidade) Reconhecer a importância pedagógica da cultura escolar Conhecer o perfil do professor reflexivo no contexto da dimensão humana da escola
4	Aptidão pedagógica II Ensino e aprendizagem nas salas de aula de hoje	Compreender a dimensão pessoal de um ensino eficaz Identificar as necessidades de conhecimento dos professores e a sua influência no desempenho educativo Verificar a importância dos valores do ensino para a qualidade da sua prática na escola Analisar as limitações e potencialidades do desenvolvimento da carreira docente Identificar as características do professor reflexivo
5	Modelos de Ensino-Aprendizagem I: Pedagogia do Serviço	Compreender os fundamentos científicos, políticos e pedagógicos da pedagogia do serviço Analisar a estrutura e as etapas de ensino da pedagogia do serviço Reconhecer as dimensões diferenciadoras da pedagogia do serviço (reflexão, celebração) Situar a pedagogia do serviço no contexto de uma ideia de escola e na sua articulação com modelos cooperativos de ensino
6	Modelos de ensino-aprendizagem II: cooperação; resolução de problemas; discussão; exposição	Compreender as bases científicas e pedagógicas dos modelos de ensino Analisar a estrutura e as etapas didáticas dos modelos didáticos Reconhecer as conquistas de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de cada modelo
7	O problema da escolaridade obrigatória no sistema educativo	Refletir sobre o contexto sociopolítico das escolas em Portugal Analisar as condições de implementação da disciplina EMRC nas escolas Compreender os problemas enfrentados pela escolaridade obrigatória no atual momento histórico
8	A intervenção sociocultural nas escolas e os objetivos da disciplina de EMRC	Tipologizar as intervenções socioculturais realizadas na escola no contexto da PES Centrar estas intervenções nas características da escola e dos alunos e nas necessidades de implementação do EMRC Compreender as dinâmicas de serviço presentes nas intervenções e os seus resultados Definir um problema de ensino/intervenção detetado na escola a estudar para o Relatório Final do PES (relatório final), estabelecer um plano de investigação e implementá-lo.

Anexo 2 – Resultados da investigação indicados por Furco (2004) relativamente ao desenvolvimento de competências com a Aprendizagem Serviço face às competências definidas pelo PASEO

Campos de Desenvolvimento	Referências estudadas	Objetivos do PASEO
Académico e competitivo dos alunos	Maior: desenvolvimento de conhecimentos conceptuais e competências, assistência, motivação face à escola e retenção, habilidade para analisar e sintetizar informação complexa Melhores notas Aumento do rendimento em testes estandardizados	<i>Linguagem e textos:</i> Utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos; <i>Informação e comunicação</i> seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos; <i>Raciocínio:</i> processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento, e resolução de problemas, processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões;
Cívico, participação na comunidade e compromisso.	Maior: compreensão da política e da atividade governamental, participação na comunidade e nas questões públicas, consciência e compreensão das questões sociais, compromisso com o serviço da comunidade Melhor exercício da cidadania e responsabilidade cidadã	<i>Bem-estar, saúde e ambiente:</i> promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.
Vocacional e profissional	Ampliação da consciência e das opções vocacionais Melhoria nas competências profissionais Maior compreensão da ética do trabalho Melhor preparação para o mundo do trabalho	<i>Sensibilidade estética e artística:</i> experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social; pelo domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada; <i>Saber científico, técnico e tecnológico:</i> mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas;
Ético e moral, compreensão dos diferentes valores	Mudanças positivas no julgamento ético Maior: exposição a novos pontos de vista e perspetivas, habilidade para tomar decisões independentes a respeito de questões morais	<i>Pensamento Crítico e Criativo:</i> Crítico: observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis, através do desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação, pode implicar a revisão do racional desenhado; Criativo: gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários;
Pessoal, autoconceito e perceção de competência	Ampliação das qualidades e competências para a liderança Maior: autoestima, conhecimento de si mesmo, resiliência, empoderamento, eficácia pessoal	<i>Desenvolvimento pessoal e da autonomia:</i> desenvolvimento de confiança em si próprio, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, integração do pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente; <i>Consciência e domínio do corpo:</i> capacidade de compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos.
Social, capacidade para trabalhar com outras pessoas, em equipa.	Maior: camaradagem entre estudantes, habilidade para trabalhar em equipa/com os outros, abandono de juízos preconcebidos. Melhoria na conduta pró-social	<i>Relacionamento interpessoal:</i> interação com os outros, em diferentes contextos sociais e emocionais, pelo reconhecimento, expressão e gestão das emoções, construção de relações, definição de objetivos e resposta a necessidades pessoais e sociais;

PROJETO CORALES: AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM E PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES, EM PROL DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO

Ana Leitão

Insight - Piaget Research Center for Ecological Human Development, Escola Superior de Educação Jean Piaget/Almada

Resumo

Repensar o futuro da educação passa impreterivelmente pela maneira como se perspetiva a formação inicial e a capacitação de educadores e professores - um espaço determinante e de elevado potencial no desenvolvimento e transferibilidade de competências de pensamento crítico. O projeto CORALES – Avaliação da Competência Comunicativa Oral e Escrita em Português surgiu de forma a promover, neste enquadramento, o contacto direto e uma atitude mais positiva frente ao desenvolvimento da linguagem e natureza dos desempenhos linguísticos de crianças em idade escolar e pré-escolar. Mobiliza estudantes da licenciatura em Educação Básica na aplicação de testes linguísticos e análise crítica de dados em unidades curriculares: em contexto escolar o Teste de Avaliação Semântica (TAS) e a Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E), com registo de dados em plataforma digital, e em contexto pré-escolar subtestes da Avaliação da Linguagem Oral (ALO). Estes instrumentos têm confirmado a sua consistência e como a generalidade dos inquiridos, apesar da diversidade de desempenhos observados e registados, se situa dentro dos padrões esperados para cada faixa etária. Ao lidar com instrumentos validados e autênticos e com produções de crianças em contexto real este projeto estimula a autonomia, a capacidade de questionar evidências, assim como a tomada e negociação de decisões num processo colaborativo de (des)construção de conhecimento. Evidencia-se uma maior valorização dos estudantes face ao conhecimento explícito da língua, um maior envolvimento nas aprendizagens e uma diferente postura – mais positiva e inclusiva – frente aos desvios linguísticos, à diversidade e a fatores extralinguísticos observáveis nos momentos de recolha de dados.

Palavras-chave: Desempenhos Linguísticos; Iniciação à Investigação; Pensamento Crítico; Formação de Professores

INTRODUÇÃO

Vem-se apelando ao fortalecimento do sentimento de pertença e participação num mundo interconectado (UNESCO 2022) - empatia, respeito e educação como bem comum constituem elementos fundamentais, tal como educar para uma cidadania ativa e para o pensamento crítico (Cruz et al. 2020). Ora as metodologias ativas favorecem a conexão entre saber científico e contextos de intervenção profissional, potenciando respostas eficazes face à “academização da formação dos professores de crianças” (Formosinho, 2009, p. 77). Oferecendo-se a língua portuguesa como eixo central no currículo - pela sua transversalidade e função socializadora, atendendo às competências comunicativas que promove, indispensáveis à inserção social (Valadares, 2002) – a formação inicial de docentes deverá proporcionar maior relação teoria- prática face aos desafios emergentes e à realidade dos contextos (García, 2013).

1. Comunicação, linguagem e educação

O desenvolvimento da linguagem e da comunicação depende grandemente da exposição a diferentes usos e dinâmicas da língua materna, como da participação em situações autênticas de comunicação (Vygotsky, 1934; Bruner, 1983; Costa & Santos, 2003; Borges & Salomão, 2003; Portugal & Laevers, 2018; Araújo, 2019). As produções da criança demonstram a aquisição gradual do desenvolvimento: fonológico, nomeadamente da estrutura interna da sílaba (Freitas, 2017) e sons da língua; morfo sintático, numa progressão da palavra à frase, processamento de enunciados gradualmente mais complexos e crescente sensibilidade para reconhecer a agramaticalidade; léxico-semântico ou lexical e conceptual (Sim-Sim, 1998, pp.), denotando como a criança organiza o real e o categoriza, evidenciando-se a conquista gradual de vocabulário e relações de sentido; pragmático-discursivo,

pela emergência da sensibilidade de adequação das estruturas da língua pelo uso, sendo determinantes vivências em ambiente sociocultural (Sim-Sim, 1998).

A análise de produções da criança possibilita uma melhor compreensão: de indicadores de evolução do desenvolvimento linguístico da criança; de variações individuais; de que substituições e omissões são evidências naturais da linguagem oral em processo de desenvolvimento (Sim-Sim, 1998), pelo que desvios linguísticos – manipulações ao código passíveis de coexistir com a norma (Peres & Mória, 1995) - não refletirão, necessariamente, uma perturbação. Propicia ademais um ambiente favorável ao questionamento crítico e envolvimento ativo dos estudantes em operações mais complexas e estimulantes a partir de problemas/situações específicos (Lopes et al. 2020). Amparada por um quadro teórico dereferência, a realização de trabalho de campo favorece um processo crítico-reflexivo a partir da resolução de situações práticas (Payan et al. 2020) e consequentemente uma futura intervenção pedagógica conectada com necessidades da criança, despojada de preconceitos e lugares- comuns (Rigolet, 2006). Sendo evidentes a diversidade linguística, cultural e funcional nos estabelecimentos de ensino, a formação inicial constitui espaço privilegiado para encorajar os futuros docentes “a tornarem-se agentes de mudança educativa e de promoção da justiça social” (Bizarro et al. 2010, p. 2). Para isso, há que garantir que sejam “profissionais reflexivos mas atuantes, críticos mas comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas” (Formosinho, 2009, p. 86), promovendo uma compreensão mais integrada da diversidade e criação de estratégias eficazes e ajustadas (Lourenço et al. 2017).

2. Projeto CORALES: um desafio autêntico

Iniciado em 2022-2023, o projeto *CORALES – Avaliação da Competência Comunicativa Oral e Escrita em Português* propõe-se fomentar “uma atitude de análise crítica reflexiva” (Pires, 2018, p. 19), ancorada na integração da investigação em unidades curriculares do domínio da língua portuguesa.

Tem por objetivos: promover observação, análise e discussão de dados junto de crianças em idade pré-escolar e escolar, levando a compreender, pela prática, padrões de desenvolvimento e interpretar desempenhos linguísticos (Martins & Vieira, 2017), com vista à melhoria dos processos educativos; constituir uma base de dados, de forma a motivar a reflexão e investigação; incentivar a criação de recursos técnico-pedagógicos comprometidos com o desenvolvimento de competências de comunicação; contribuir ativamente para a criação de instrumentos de avaliação que não se resumam à mestria linguística ou a uma competência grafocêntrica; potenciar aprendizagens significativas na formação graduada, contrariando a mera especialização disciplinar (Formosinho, 2009) desvinculada de realidades educativas.

2.1 Metodologia, participantes e procedimentos

A metodologia subjacente é quantitativa e qualitativa, prevendo aplicação de dois testes validados, transcrição fonética e registo de observações, mediante autorização prévia da instituição educativa e dos Encarregados de Educação.

São aplicadores estudantes de 1º ano em trabalhos de campo nas unidades curriculares de Sintaxe e Semântica do Português, e Fonologia e Morfologia do Português (licenciatura em Educação Básica). Em contexto escolar, os participantes são crianças dos 7-10 anos, com capacidades de leitura e escrita adquiridas (matriculadas no 2º a 4º ano de escolaridade). Em contexto pré-escolar, participam crianças dos 4-6 anos. Em ambos os casos, crianças não sinalizadas com necessidade de saúde especiais e designadas pela instituição.

Aplica-se em contexto escolar: TAS (Kay et al. 2015), para avaliação semântica através de relações sintagmáticas, campo lexical, relações de sinonímia/antonímia e ainda paronímia (consistência interna com um valor de Skewness de -0,84); GOL-E (Kay & Santos, 2014), para avaliar o desempenho a nível da semântica, morfossintaxe e fonologia (consistência interna com um valor de $\alpha=0,85$ de coeficiente de fiabilidade *alfa de Cronbach*). Estes testes permitem reconhecer a existência de transtornos na linguagem, mas esse não constitui o nosso foco.

Os estudantes aplicadores são preparados na UC Sintaxe e Semântica e fazem o registo escrito e áudio de forma individualizada, com anonimização dos dados, os quais são inseridos na Plataforma de Testes TOOD.

Em contexto pré-escolar, aplica-se subtestes da Avaliação da Linguagem Oral (ALO) (Sim-Sim, 2001): Nomeação (ALO-N) e Compreensão de estruturas complexas (ALO – CEC). A gravação áudio facilita a transcrição fonética das palavras-alvo do ALO-N e o estudo da ocorrência de processos fonológicos e silábicos. Aplicação individualizada, sendo os estudantes treinados em UC de Fonologia

e Morfologia sobre propriedades e aquisição dos sons do Português Europeu, da sílaba e procedimentos na transcrição fonética e critérios de pontuação.

Prevendo recolha de dados em contexto escolar, possui registo na plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, parecer favorável da unidade de investigação RECI (Research in Education and Community Intervention) e da Comissão de Ética do Instituto Piaget.

2.2. Resultados: da performance linguística das crianças à emergência de práticas investigativas

Embora em curso, é possível avançar com resultados provisórios a partir dos testes GOI-E e TAS aplicados em 2022-2023. Ambos foram aplicados por nove grupos junto de 45 crianças em seis concelhos da área metropolitana de Lisboa. Estes instrumentos confirmam a sua consistência e que a generalidade dos inquiridos se situa dentro dos padrões esperados para cada faixa etária.

Com respeito ao TAS, os totais obtidos situam-se dentro do esperado, exceto dois casos em que os resultados são mais baixos do que o esperado e de três resultados esperados para crianças um ano mais novas. Emergiram duas constatações interessantes: os resultados mais elevados não são necessariamente de crianças mais velhas, além de que crianças com 10 anos tendiam a mostrar-se mais receosas, menos espontâneas e a encarar este momento como uma prova de avaliação escolar formal.

No teste GOL-E existe maior coerência entre taxa de acerto e idade: crianças mais velhas revelam maior eficácia de resposta na média dos três subtestes. Porém, os dados apurados em cada subteste sustentam que os resultados mais elevados não são necessariamente de crianças mais velhas, sobretudo no caso do subteste III, dedicado à Estrutura Fonológica. Em três casos o resultado obtido num dado subteste é esperado para crianças 6 meses mais novas, somando-se um caso também em subteste onde se observa um resultado mais baixo do que esperado para a idade.

Relativamente aos estudantes aplicadores: o projeto estimula a autonomia, a capacidade de questionar evidências, assim como a tomada e negociação de decisões num processo colaborativo de (des)construção de conhecimento. Evidenciou-se uma maior valorização dos estudantes face ao conhecimento explícito da língua, maior envolvimento nas aprendizagens e diferente postura – mais positiva e inclusiva – frente aos desvios linguísticos, à diversidade e a fatores extralinguísticos. Confessaram uma maior sensibilidade para os processos visionados e descritos, surpreenderam-se com os dados recolhidos, partilharam e cruzaram experiências pessoais e profissionais, compararam casos reais com os padrões estudados em aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma adequada intervenção educativa em português implica que o docente esteja “consciente do seu papel no treino e desenvolvimento de competências básicas, diversificadas e especializadas” (Duarte, 1996, p. 79) e atender ao desenvolvimento da competência linguística, sociolinguística e da pragmática (Reis & Adragão, 1990, pp. 14-15). Concordando com Sim-Sim, é fundamental “que educadores e professores saibam de que falamos quando falamos de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, 1998, p. 20).

Graças às suas dinâmicas, o projeto CORALES contribuiu para um diferente posicionamento do estudante em formação inicial, mesmo quanto a horizontes futuros de intervenção. Estando mais recetivos ao desenvolvimento de práticas investigativas comprometidas com contextos educativos e problemas/situações autênticos, a conquista de conhecimento ganhou redobrado valor.

Enquanto horizonte amostral, em três anos letivos contaremos com uma amostra de 150 crianças para TAS+GOL-E e 150 para o teste ALO.

Apesar da coesão dos resultados em termos desenvolvimentais, evidencia-se a necessidade de se aprofundar as características e efeitos da avaliação no bem-estar académico (UNICEF, s.d.) de crianças em 1º CEB, assim como o contributo de metodologias ativas para uma postura crítica, espontânea e criativa frente a desafios não formais.

REFERÊNCIAS

Araújo, C. (2019). Desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância. In Pires, M., Mesquita, C., Lopes, R., Silva, E., Santos, G., Patrício, M. & Castanheira, L. (eds.). *IV Encontro*

Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 275-286). Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20715>

Bizarro, R., Moreira, M. & Flores, C. (2010). Reptos à investigação e Ensino em Português Língua Não Materna. <https://core.ac.uk/download/pdf/55619716.pdf>

Borges, L., & Salomão, N. (2003). Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), pp.327-336. <https://www.scielo.br/j/prc/a/XhvNtFRx5VQbKJbPLC8xprG/?format=pdf&lang=pt>

Bruner, J. [1983] (2008). *Como as crianças aprendem a falar*. Instituto Piaget.

Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés*. Caminho.

Cruz, G., Dominguez, C. et Payan-Carreira, R. (2020). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. et Nascimento, M. *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*, pp. 1-22. Pactor.

Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In Delgado-Martins, M., Rocheta, M. & Pereira, D. (orgs.). *Formar professores de português, hoje* (pp. 75-84). Colibri.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto Editora.

Freitas, M. J. (2017). Capítulo 4 - Aquisição da fonologia em língua materna: a sílaba. In Freitas, M.J. & Santos, A. (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. (Textbooks in Language Sciences 3) (pp. 71-94). Language Science Press. <https://langsci-press.org/catalog/book/160>

García, C. (2013). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Kay, E., Tavares, M. , & Santos M. (2015). *Teste de Avaliação Semântica - TAS*. Oficina Didática.

Kay, E. & Santos, M. (2014). *Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar*. Oficina Didáctica.

Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care, a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. [Manual Sics Ziko]. K&G/Research Centre for Experiential Education, Leuven University. <https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/uploads/2020/09/sics-ziko-manual.pdf>

Lopes, J., Silva, H. et Dominguez, C. O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. et Nascimento, M. *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*, pp. 191-220. Pactor.

Lourenço, M., Andrade, A. & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. In *Revista Internacional de Formação de Professores* (RIPF), v. 2, n.2 (pp. 76-99). https://www.researchgate.net/publication/317284554_Formar_para_a_diversidade_linguistica_e_cultural_na_educacao_infantil_possibilidades_de_construcao_de_conhecimento_profissional

Martins, A. & Vieira, S. (2017). Avaliação linguística em contextos de desenvolvimento típico e atípico: aspetos sintáticos. In Freitas, M. & Santos, A. (eds.). *A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português*. (Textbooks in Language Sciences 3) (pp. 381- 405). Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.889261. <https://langsci-press.org/catalog/book/160>

Payan-Carreira, R., Mártires, A., Monteiro, M., Rainho, C. et Castelo-Branco, Z. Aprendizagem baseada em problemas e em estudos de casos para promover o pensamento crítico. In Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. et Nascimento, M. *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*, pp. 143-160. Pactor.

Peres, J. & Mória, T. (1995). *Áreas críticas do português*. Caminho.

Pires, A. (2018). A investigação na formação de educadores e professores. Contributos para(re)pensar as práticas de formação. In Alves, M., Gomes, E., Domingos, A. & Matos, J. (eds.). *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio* (pp. 17- 34). Colibri. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28861?mode=full>

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento de crianças*. 2ª ed. Porto Editora.

Reis, C. & Adragão, J. (1990). *Didáctica do Português*. Universidade Aberta.

Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da linguagem oral*. Gulbenkian.

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*. Fundação SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por

UNICEF (s.d.). *O não regresso à escola chegou. Saúde Mental – a escola como lugar seguro*. UNICEF. https://escolas.unicef.pt/wp-content/uploads/2022/10/Unicef_SaudeMental-escola-como-lugar-seguro.pdf

Valadares, L. (2002). *Transversalidade da língua portuguesa*. Asa.

Vygotsky, L. [1934]. *Pensamento e linguagem*. Ed. Ridendo Castigat Mores/eBooksBrasil. <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

EDUCAR PARA EMPREENDER

Ana Luísa da Costa Vieira

Palavras-Chave: Sustentabilidade, interdisciplinariedade, ODS, Eco-Escolas

O ato educativo é um ato de EMPREENDER, que permite criar nos alunos conhecimentos/ferramentas e ações que levam a um Futuro e Mundo melhores.

Como professora/educadora sinto que a educação/ação ambiental é cada vez mais urgente, no sentido de sensibilizar os alunos para o ponto de situação do planeta e da necessidade peremptória de mudar comportamentos. O contexto atual vivido, no que diz respeito às alterações climáticas e à perda da biodiversidade, colocam a tónica nesta URGÊNCIA.

A ONU, através da sua agenda – a Agenda 2030 – coloca em evidência as dimensões do desenvolvimento sustentável (sócio, económico e ambiental) e traçam aquilo que designamos de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Neste contexto, urge dar ênfase à Educação, associada ao ODS 4, que define que, até 2030, se deverá “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”. A educação ambiental surge assim, no palco da AÇÃO

COMUM para a sustentabilidade.

Neste contexto, o Programa Eco-Escolas apresenta-se como um projeto que aplica na plenitude o ODS 4 e trabalha as competências do Perfil do aluno do século XXI, oferecendo, uma diversificação de temas que se cruzam com o Programa de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, com o currículo e aprendizagens essenciais de algumas disciplinas (dando ênfase a Geografia, Ciências Naturais e Física e Química) ou até mesmo numa perspectiva de metodologia projeto (Projeto A+ ou aplicação das DAC's – Domínio de Autonomia Curricular).

O Programa Eco-Escolas pretende encorajar o desenvolvimento de atividades, visando a melhoria do desempenho ambiental das escolas, contribuindo para a alteração de comportamento e do impacto das preocupações ambientais nas diferentes gerações, reconhecendo e premiando o trabalho por elas desenvolvido. Visa, ainda, criar, hábitos de participação e de cidade, tendo como objetivo principal encontrar soluções que permitam melhorar a qualidade de vida na escola e na comunidade.

Ao longo do ano passado, no âmbito do Programa Eco-Escolas do Colégio Novo da Maia, podemos aplicar alguns exemplos de ações, nas quais se concretizaram a interdisciplinaridade, bem como o trabalhar de determinados objetivos da educação ambiental, aprendizagens essenciais ou competências do perfil do aluno.

Passo a apresentar algumas dessas atividades que estão associadas à temática da biodiversidade: a disciplina de Educação Tecnológica e o Programa Eco-Escolas, no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Bolota e da Floresta Autóctone, lançaram o concurso BOLOTA VIVA. Os alunos foram convidados a recolher bolotas e a transformar/animalizar estes frutos dos carvalhos e azinheira. Este concurso visava desenvolver a criatividade e consciencializar a comunidade educativa para a importância das espécies autóctones da nossa floresta, trabalhando assim, o Tema da Biodiversidade do Programa Eco-Escolas interdisciplinarmente.

Um outro exemplo, foi a parceria do Programa Eco-Escolas com as disciplinas de Geografia/cidadania do 7.º ano, que aproveitando uma saída de campo, realizou uma ação de controlo de uma espécie invasora - plumas de Erva - das – Pampas, para evitar a sua propagação. Nesta ação em concreto, os alunos puderam trabalhar as Aprendizagens Essenciais associadas à capacidade de “sensibilizar a comunidade para a necessidade de uma gestão sustentável do território, aplicando questionários de monitorização dos riscos no meio local”, bem como, “descrever impactes da ação humana na alteração e ou degradação de ambientes biogeográficos, a partir de exemplos concretos” (AE – Geografia, 7.º ano).

A Equipa do Programa Eco-Escolas do Colégio Novo da Maia participou, ainda, em representação do Município da Maia, num encontro digital de partilha entre uma escola da Malásia (Butterworth Convent Secondary School) e a Escola Secundária Camilo Castelo Branco, do Município de Famalicão. Nele também estiveram presentes Pablo Gándara, Team Leader da IURC Asia-

Australasia e Jacqueline Chang. Neste encontro foram partilhadas algumas das ações que cada escola desenvolve no âmbito do Programa Internacional Eco-Escolas. Deste encontro surgiu a vontade e necessidade de criar mais momentos de partilha e cooperação e partir para uma primeira **IURC Youth Action Network** (plataforma digital www.iurc.eu) com estas e outras escolas desta rede. É através de momentos como estes de partilha, diálogo e cooperação que conseguimos atingir comunidades e escolas mais sustentáveis.

Concluindo, o papel de uma educadora ambiental e coordenadora do Programa Eco-Escolas, é importante no sentido de consciencializar e aumentar o interesse da comunidade educativa para a temática da sustentabilidade e questões ambientais, desde os avós, pais e filhos (que são os nossos alunos) e, por vezes, até de alguns professores ou auxiliares educativos.

É necessário partir do pressuposto que os jovens são os elementos chave em todo este processo: primeiro, por que se trata do seu futuro, e segundo, porque têm uma grande capacidade de mobilização, quer na sua faixa etária, quer nas que lhe antecedem e as que lhe sucedem, para que possamos desenvolver atitudes mais responsáveis, críticas e atuantes.

Fica a certeza que o verbo **EMPREENDER** – aprender a participar, debater e a concretizar projetos – foi certamente aplicado nos exemplos apresentados, contribuindo de uma forma muito positiva para a literacia ambiental.

Sem dúvida a aposta numa cidadania informada, ativa e positiva é fundamental para a defesa do ambiente e promoção da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

Francisco Teixeira, “A Prática de uma Educação para o Pensar”, Cadernos de Educação Ambiental, n.º 18, IPAMB, Lisboa, 1999

Francisco Teixeira, “Por uma Conduta Ecopacifista”, Cadernos de Educação Ambiental, n.º 13, IPAMB, Lisboa, 1998

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho. Lisboa: Ministério da Educação

As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.os 6944 -A/2018, de 18 de julho, 8476 -A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho. . Lisboa: Ministério da Educação

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania através do despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Lisboa: Ministério da Educação

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ONU Portugal (unric.org)

SOBREDOTAÇÃO: ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 3º CICLO DE ENSINO¹

Ana Paula Ribeiro Assoni

*FPCE (Universidade de Coimbra)
paulassoni@gmail.com*

Resumo

Este artigo demonstra o recorte do trabalho de levantamento do conteúdo programático dos planos de estudo da Licenciatura em Educação Básica, do Mestrado em Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no ensino Secundário. A finalidade deste estudo é verificar se os aportes teóricos da formação docente no domínio inclusivo abordam a temática das altas capacidades ou sobredotação em Portugal, na formação de professores do 3º ciclo da Educação Básica.

Palavras-Chave: Altas Capacidades; Formação de Professores; Inclusão; Ensino

1. INTRODUÇÃO

É comum que os mais capazes estejam incluídos nas salas regulares da educação básica, mas sem o atendimento adequado por falta de identificação (Delou, 2019), isso acontece porque diferente das deficiências, as características destes alunos regularmente não são notadas, ou pior, incompreendidos pelos professores e pela sociedade, na suposição de que estes alunos além de autónomos sejam brilhantes em todas as áreas do conhecimento (Pereira, 2000; Rocha et al, 2017).

Assim, os estudos sobre a importância da formação inicial dos professores têm chamado a atenção dos investigadores da temática. Chacon (2018), aborda a temática da formação dos professores da educação infantil, e afirma que a possibilidade de a temática ser abordada em instituições do Ensino Superior é proporcional ao interesse dos académicos ao tema, o que se mantém em uma esfera deficitária para a formação adequada em ambos os países (Bahense & Rossetti, 2014; Ramalho et al., 2014; Cruz, 2014).

Neste artigo analisamos a formação dos professores dos campos linguístico e lógico- matemático, consideradas aprendizagens essenciais de competência do perfil dos alunos (DGE, 2017), em admissão de que o atendimento adequado é responsável pelo desenvolvimento do potencial dos alunos e promoção das aptidões humanas (Almeida & Rocha; 2018; Delou, 2022; Guenther, 2012; Leontiev, 1978; Miranda & Almeida, 2018).

2. MÉTODO

Foram analisados os planos de estudo do Mestrado em Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, como o Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no ensino Secundário, em Portugal. Os planos de estudos foram acedidos por meio dos endereços eletrónicos disponibilizados pelas IES.

A análise, de cariz exploratório, pautou-se em doze universidades públicas registadas no site da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) em Portugal.

Chacon (2018), em seu estudo acerca da formação dos professores, aponta a necessidade da sensibilização em relação à inclusão da temática das altas capacidades e, ao considerar o possível prejuízo no desenvolvimento das competências dos sobredotados, decorrente da insuficiência de um plano de desenvolvimento eficiente (Almeida & Rocha, 2018; Miranda et. al, 2009; Renzulli, 1986).

¹ A redação deste texto beneficiou do apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)

3. O SISTEMA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Segundo os princípios de Bolonha, o Ensino Superior em Portugal é organizado em um sistema binário, com o intuito de que o ambiente educativo seja apropriado à finalidade, divide-se em instituições universitárias e institutos politécnicos. Enquanto o primeiro visa construir uma preparação sólida científica, pautada nos princípios de inovação e análise crítica, o segundo abrange a perspectiva de solução de problemas concretos, de índole teórica e prática, voltada ao profissional (Lei n.º 62/2007). Ambas as tipologias de ensino possuem autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar.

Para a aquisição de habilitação profissional docente, cabe à licenciatura, primeiro ciclo do ensino superior, assegurar a formação de base na área da docência. Enquanto o segundo ciclo, o mestrado, assegura a formação geral, as didáticas específicas, a formação académica e cultural, social e ética, inclusive a iniciação à prática educacional na área dos conteúdos abrangidos pelo grupo de recrutamento que o profissional tem interesse na qualificação (Decreto-Lei 79/2014).

Os dois ciclos de estudos incluem cinco componentes de formação: i) área de docência, ii) área educacional geral, iii) didáticas específicas, iv) área cultural, social e ética, e v) iniciação à prática profissional. Sendo que, português, matemática, ciências naturais e história e geografia de Portugal, e expressões estão inseridas na área da docência com, no mínimo, 30 (trinta) créditos cada uma, e a área cultural, social e ética deve ser articulada dentro do contexto de ensino, independente à componente.

A seguir, a Tabela 2 apresenta a distribuição do número mínimo de créditos para cada componente do 1º ciclo de estudos de nível superior, a Licenciatura.

Tabela 1: Distribuição do número mínimo de créditos das estruturas curriculares da Licenciatura (1º ciclo)

Componentes de Formação Licenciatura	Área de docência	Área educacional geral	Didáticas específicas	Iniciação à prática profissional	Total
Nº Créditos	125	15	15	15	180
%	69,44	8,33	8,33	8,33	100

Fonte: Elaborado com base no Decreto-Lei 79/2014

A Tabela 2, apresenta o número mínimo de créditos das estruturas curriculares dos Mestrado em Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e, Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira:

Tabela 2. Distribuição do número mínimo de créditos das estruturas curriculares dos Mestrado em Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e, Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário

Componentes de Formação	Área de docência	Área educacional geral	Didáticas específicas	Iniciação à prática profissional	Total
Nº Créditos (DL 79/2014)	18	18	30	42	120
Nº Créditos (DL 112/2023)	12	9	30	60	120
%	15 - 10	15 - 7,5	25 - 25	35 - 50	100

Fonte: Elaborado com base nos Decreto-Lei 79/2014 e Decreto-Lei 112/2023.

Observamos na tabela 2 a recente alteração do regime da habilitação profissional para a docência na educação do Ensino Básico, o diploma cita os desafios impostos pela globalização e a necessidade da flexibilização no preparo dos novos profissionais e, a importância da promoção das competências, dos conhecimentos científicos, técnicos e pedagógico-didáticos, em compatibilidade ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Educação para a Cidadania (Decreto-Lei no 112/2023).

E, apesar de um diploma subjetivamente pautado em princípios essenciais ao aperfeiçoamento profissional capaz de desenvolver práticas à construção identitária dos alunos, identificamos uma redução nos créditos na área da docência em 5%, e a expressiva redução dos créditos previstos na área educacional geral – de 15% para 7,5%, a qual abrange a educação especial.

Essa redução compromete o aprofundamento de princípios essenciais ao perfil docente, onde é subtraído o espaço para reflexão e assimilação das diversas realidades no contexto educacional e das práticas inclusivas diante das especificidades dos sujeitos, onde a fundamentação teórica estimula a perspicácia na identificação das individualidades e, incentiva o professor em formação, na iniciação à prática profissional, observar o ambiente com olhar orientado à diversidade das necessidades educativas dos alunos, pois “a prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira” (Freire, 2011, p. 69).

Mesmo com as amostras reduzidas, mais de 57% dos conteúdos programáticos analisados citam as altas capacidades no ensino inclusivo da formação de professores, um aspeto de consolidação na busca de uma pedagogia diferenciada, que é promotora de uma educação flexível e pautada nas diferenças dos alunos, inclusive os com as altas capacidades (Rocha et al., 2017).

No mestrado em ensino de matemática no 3º ciclo de ensino básico e no secundário, foram obtidas maior número de amostra, das doze IES apenas uma não abriu o curso para o ano letivo vigente, porém a falta de acesso aos conteúdos programáticos reflete-se negativamente no levantamento das informações.

A abordagem abrangente e o foco nas dificuldades de aprendizagem estão ainda presentes nas componentes curriculares desta especialidade de ensino, inclusive o mestrado em ensino de português e de língua estrangeira apresenta maior referência à temática das altas capacidades (57,142%) e menor incidência de conteúdos programáticos abrangentes (14,285%) e focados em um ensino centrado nos défices (14,285%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O obstáculo no planeamento das componentes curriculares dos cursos de formação de professores não é a abordagem das deficiências, ou o objetivo em colmatar dificuldades, porque estas temáticas são necessárias e fazem parte da educação especial. O desafio é romper os paradigmas incutidos socialmente de que, o papel do ensino é corrigir défices para que a aprendizagem seja adquirida por todos.

Para que as desigualdades sejam combatidas, os diferentes devem ser tratados como diferentes (Santos, 2003), não há a possibilidade de atender as especificidades de cada indivíduo se traçarmos as mesmas estratégias sem o aporte adequado a cada necessidade.

Os alunos com altas capacidades devem receber os estímulos necessários para que não percam a motivação e o interesse pelas tarefas (Serra, 2008) e o professor possui um papel fundamental na colaboração do desenvolvimento de alunos com altas capacidades, como na identificação de características apresentadas por eles no ambiente educacional, na adequação curricular e no estímulo das competências (Rocha et al, 2017).

O levantamento das componentes curriculares infere que a educação inclusiva não possui espaço adequado para uma formação consistente na área da docência e, apesar das políticas educacionais citarem a diversidade e a inclusão como temáticas fundamentais para a construção de uma sociedade equitativa, a estrutura das áreas de conhecimento e a amplitude de temáticas são incompatíveis com a carga-horária disponibilizada pelas diretrizes.

Ainda, observamos a indicação de que os temas do ensino inclusivo sejam determinados pelo interesse académico do docente responsável pela unidade curricular e, se não houver uma mudança para que essas determinações sejam mais objetivas, as ações para o atendimento dos alunos com altas capacidades tende a continuar relegadas e, apesar de perceber mudanças nas abordagens das temáticas abordadas nos conteúdos programáticos, estas ainda são insuficiente para uma mudança

efetiva, e haja professores preparados sistemas de ensino para desenvolver as capacidades dos alunos em suas especificidades.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., & Rocha, A. (2018). Sobredotação: uma responsabilidade coletiva! In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds). *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação*. Centro de Estudos e Recursos em Psicologia (CERPSI) (pp. 17-22). ISBN 978-989-99819-1-1
- Bahiense, T. R. S., & Rossetti, C. B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208.
- Cruz, C. (2014). *Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?* (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
- Decreto-Lei no 79, de 14 de maio de 2014* Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-educação e nos ensinos básico e secundário. Recuperado em 9 de Setembro de 2017 de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/25344769/details/normal?p_p_auth=EtO7vpnC
- Delou, C. M. C. (2019). Ensaio autoral sobre a trajetória da Educação dos Supertdotados no Brasil. *Conselho Brasileiro para Superdotação*. Disponível em: https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.pdf. Acesso em: 12 out. 2023
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed, Paz e Terra.
- Martins, B. A., Chacon, M. C. M., & Almeida, L. D. S. (2018). Estudo comparativo luso- brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 309-326.
- Miranda, L.; Almeida, L. S. (2018). Sobredotação em Portugal: legislação, investigação e intervenção. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds). *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação*. Centro de Estudos e Recursos em Psicologia (CERPSI) (pp. 257-287). ISBN 978-989-99819-1-1.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: a pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1(1 e 2), 147- 177.
- Portugal. Diário da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I. <https://diariodarepublica.pt/diario/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Portugal. Direção-Geral do Ensino Superior. (2007). *LEI N.º 62/2007, de 10 de setembro. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*. Diário da República, 1.ª série — N.º 174. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues?plid=371>
- Ramalho, J. V. A., Silveira, D. N., Barros, W. S., & Brum, R. da S. (2014). A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 20(2), 235-248.
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (1986). The Legacy and Logic of Research on the Identification of Gifted Persons. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 20-23. <https://doi.org/10.1177/001698628603000104>
- Rocha, A. (Coord.). (2017). Ministério da Educação. *Guia para professores e educadores: Altas capacidades e sobredotação - Compreender, identificar, atuar*. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (1ªEd.) Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_sobredotados.pdf. Acesso em: 14 jul. de 2022.
- Santos, B. de S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Civilização Brasileira.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13, 137- 147.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E À ESCOLA EM CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Joaquim Melro

joaquimmelro@gmail.com

Resumo

A par da abordagem multinível, em Portugal, o Decreto-Lei 54/2018 aponta o desenho universal para a aprendizagem (DUA) como um dos pilares das opções metodológicas subjacentes à *praxis* pedagógica inclusiva, porque facilitador do acesso de todos os alunos ao currículo, valorizando a diversidade das vozes dos que nele participam. Isto pode ser conseguido se a escola assumir o DUA como ferramenta pedagógico-cultural de inclusão, que ao valorizar e potencializar a flexibilização e diferenciação pedagógica, assume ser seu dever desenhar universalmente as aprendizagens, propiciando equidade no acesso ao currículo. Torna-se, por isso, essencial que os professores tenham acesso a processos formativos que os possibilite apropriar conhecimentos, desenvolver/mobilizar competências no âmbito dos princípios que subjazem ao DUA, fazendo-os sentir-se capazes de os desenvolver sustentadamente nas práticas que apresentam. Focando o Curso de Formação *Para uma educação inclusiva: a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (Dua)*, e adotando uma abordagem interpretativa, desenvolvemos um estudo de caso, visando conhecer, compreender e interpretar os modos como os participantes (N≈250) percecionam o DUA. Os participantes são docentes que lecionam todos os níveis de ensino de diferentes grupos de recrutamento, incluindo os docentes de educação especial e o investigador, na qualidade de observador participante. Os instrumentos de recolha de dados contemplam questionários, tarefas de inspiração projetiva, observação participante, recolha documental e conversas informais. Recorremos a uma análise de conteúdo narrativa, da qual emergiram categorias indutivas de análise. Os resultados apontam para: (1) a existência de algumas representações sociais negativas pouco facilitadoras da implementação dos princípios e práticas que subjazem ao DUA e que importa ultrapassar; (2) a necessidade de a escola desenvolver processos formativos que superem vivências de formação lacunar ou inexistente focada no DUA, capacitando os professores para os internalizarem na sua *praxis* pedagógica, afirmando-a mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação de professores; Design Universal para a aprendizagem (DUA)

INTRODUÇÃO

Em cenários de Educação inclusiva, a escola deve não só reconhecer a diversidade de características, de necessidades e de interesses dos alunos, mas, sobretudo, dar-lhes voz e poder, afirmando práticas organizacionais e pedagógicas que possibilite a valorização e o desenvolvimento das potencialidades de todos e de cada um (ME, 2018; Melro, 2003; 2014; 2006, Rodrigues; UNESCO, 2020), (re)colocando no “centro da atividade da escola o currículo e as aprendizagens dos alunos” (ME, 2018). Assim, a equidade no acesso ao currículo e ao sucesso significa não só a criação de condições institucionais, sociais e culturais para que haja igualdade de oportunidades no acesso e presença à/na escola, mas também na criação de condições de equidade na participação legítima dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem desenhados (Melro, 2003, 2014, 2017a, 2017b, in press; Nunes & Madureira, 2015). Ou seja, não basta aceder à escola e ao currículo. Há que criar condições efetivas para a equidade na participação de todos e de cada um nas aprendizagens, identificando, prevenindo e derrubando barreiras às aprendizagens, “adequando os processos de ensino [e de aprendizagem] às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (ME, 2018).

Consideramos ser dever da escola definir processos organizacionais, pedagógicos e culturais nos quais “identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (ME, 2018).

De acordo com o Decreto-Lei 54/2018 (ME,2018) a escola deve desenhar universalmente as aprendizagens tendo em conta os princípios que subjazem ao DUA, visando criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis a todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade que apresentam. Consideramos o DUA como um elemento-chave de inclusão (Melro, 2022), contribuindo para combater formas de poder hegemónicas, excludentes e/ou segregadoras, pouco próprias de cenários educativos e sociais inclusivos que apontam ser necessário formas de atuação valorizadoras da pluralidade de vozes (Bakhtin, 1929/1981) que configuram a escola e a sociedade, as dos alunos e a dos professores, bem como a das famílias incluídas, propiciando o empowerment dos que nela participam, bem como do reconhecimento dos alunos como indivíduos autónomos e pedagógica, social e culturalmente participativos (Ainscow,2009, Allan & Slee, 2006, César, 2013, 2014; Melro & César, 2005, 2010, 2017).

Neste contexto, o DUA preconiza uma praxis pedagógica de cidadania democrática onde o compromisso com o sucesso de todos é assumido como um processo de tomada de decisão participado (Melro, 2022, in press). Como diriam Freire e Shor (1986), em cenários educativos desenhados pelo DUA, as relações professor-aluno e aluno-professor são assumidamente dialógicas e valorizadoras tanto de uns como de outros, tentando, por um lado, os discentes “convencer os educandos e, por outro lado, [dever] respeitá-los e não lhes impor ideias (Freire & Shor, 1986, p. 27).

Configurado e configurando pelos/os princípios da acessibilidade, flexibilidade participação, o DUA deve ser apropriado enquanto ferramenta de empoderamento dos alunos (Gordon, Meyer & Rose, 2016; Melro, 2022; Nelson, 2013). Diríamos com César (2013, 2014), com Melro e César (2017) e com Melro (2014, 2022) que o DUA convida a uma praxis pedagógica que possibilita desenvolver mecanismos de inter- e intra-*empowerment*, porque facilitador de: (a) interações sociais que fomentam a autodeterminação e a participação legítima dos alunos nos processos de aprendizagem - o *empowerment* emerge de interações democráticas, dialógicas e participativas - por isso iniciar por mecanismos de inter-*empowerment* e; b) internalização por parte dos alunos dos conhecimentos e de formas de atuação que apropriaram e que os possibilita atuar de forma autónoma, participando legitimamente nos diversos contextos sociais e culturais em que atuam, incluindo os extra-escolares - o *empowerment* emerge quando se propicia aos diferentes participantes apropriar e (re)interpretar, de modo crítico e legítimo, os fenómenos educativos, abordando-os como sociais e culturais, apropriando-os para os transformar, transformando-os para se saberem transformados na, com e pela ação, refletindo na-ação, em-ação e para- a-ação. Também por isso, consideramos o DUA configurado e configurador por/de mecanismos de intra-*empowerment*, assumindo todos os participantes nos processos de ensino e de aprendizagens como sujeitos de ação, de liberdade, de autonomia e de responsabilidade (César, 2013, 2014; Melro, 2021, 2022, 2023, in press).

Apesar dos grandes passos que se deram nas últimas décadas para a efetivação dos princípios que subjazem ao DUA, em Portugal, a sua compreensão, apropriação e efetivação continuam a ser um desafio para a escola, para os professores, urgindo derrubar barreiras à sua concretização (Melro, 2022). Isso pode ser conseguido se a escola propiciar o desenvolvimento de processos formativos que contribuam para ultrapassara a situação lacunar ou até mesmo inexistente formativa referida pelos professores, bem como os respetivos impactes no desenvolvimento pessoal e profissional destes agentes educativos, bem como nas aprendizagens dos alunos.

Assumindo a formação de professores como um dos elementos-chave de inclusão (Melro, 2017a, 2023; UNESCO, 2020), e urgindo afirmar processos formativos que contribuam que os professores se sintam capazes de desenvolver sustentadamente os princípios e as práticas que o DUA preconiza, com impactos na inclusão escolar e social destes estudantes, desenvolvemos, entre 2020 e 2023, no Centro de Formação de Escolas António Sérgio (CFEAS), em Lisboa, o curso de formação *Para uma educação inclusiva: a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (Dua)*.

Contando com várias edições, e destinados a docentes dos vários níveis de ensino, o pré-escolar incluído, este curso, de 25 horas de duração, foi acreditado para efeitos da progressão da carreira docente pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e teve os objetivos seguintes:

- Capacitar os docentes para a implementação do novo enquadramento legal da educação inclusiva
- Sistematizar metodologias de análise de necessidades e de planificação das atividades segundo a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem
- Desenvolver competências nos docentes para aplicação do Modelo de Resposta à Intervenção em sala de aula

- Estimular a capacidade para criar respostas diversas, inovadoras e eficazes às múltiplas necessidades de envolvimento, de representação e de expressão dos alunos

Neste curso participaram docentes de todos os níveis de ensino (N≈250), discutindo os princípios e as práticas que configuram o DUA, desenvolvendo/mobilizando competências, partilhando conhecimentos, experiências e práticas, mas também crenças, dúvidas e esperanças.

Assumimos este curso de formação com um espaço e tempo formativo inclusivo crítico, que pretendeu dar corpo a um dos princípios configuradores da formação inclusiva: fazer emergir cenários formativos dialógicos e multiparticipados que possibilitem discutir de modo holístico os princípios e práticas educativas inclusivas focadas no DUA, favorecendo a emergência de representações sociais (Abric, 1994; Marková, 2005; Moscovici, 2000) mais positivas sobre o DUA, bem como a construção de uma consciência epistemológica e ética comprometida com os princípios e práticas que subjazem à afirmação de espaços e tempos pedagógicos mais inclusivos (Melro, 2014, 2017b, 2022, 2023).

METODOLOGIA

Este estudo visa discutir os modos como o curso de formação *Para uma educação inclusiva: a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (Dua)*, desenvolvido no CFEAS, em Lisboa, propiciou cenários formativos reflexivos críticos propícios ao desenvolvimento de práticas mais facilitadoras da discussão, compreensão e apropriação dos princípios epistemológicos e praxeológicos que configuram o DUA. Adotando uma abordagem interpretativa (Dezin, 2002), os participantes no estudo foram os cerca de 250 participantes deste curso, bem como o investigador como observador participante. Para mantermos o anonimato dos participantes, à exceção dos que figuram em documentos tornados públicos, como programas e outros materiais de divulgação, optámos por lhes atribuir nomes fictícios. Procurando ter acesso às diferentes vozes assumidas pelos participantes, as do investigador incluídas (Hamido & César, 2009), os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: recolha documental (D), tarefas de inspiração projetiva (TIP) (Melro, 2014), questionário (Q), conversas informais e observação, no formato de observador participante. Recorremos à análise de conteúdo de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998), sucessiva e aprofundada, tendo emergido categorias indutivas de análise. Seleccionamos para este artigo as seguintes categorias: (1) representações sociais sobre os princípios e práticas que subjazem ao DUA; (2) processos formativos facilitadores da discussão, compreensão e efetivação dos princípios e práticas que configuram o DUA.

RESULTADOS

Pela importância epistemológica e praxeologia que assumem, gostaríamos de iniciar a discussão dos resultados com as respostas de dois dos participantes do estudo, a Luísa e o António, à TIP 2:



Figura 1 – Resposta da Luísa à TIP 2 Para mim a educação inclusiva é...

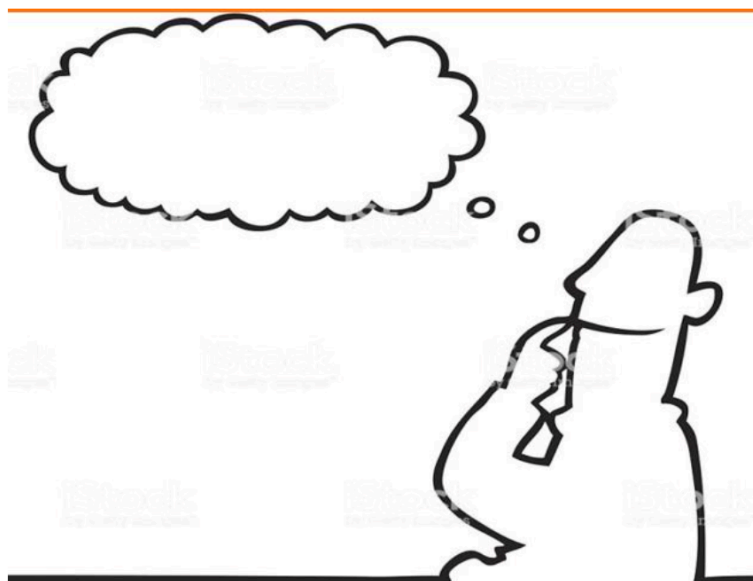


Figura 2 – Resposta da António à TIP 2 Para mim a educação inclusiva é...

Antes de nos debruçarmos sobre a desocultação do sentido que as respostas destes dois professores apresentam sobre a educação inclusiva, importa esclarecer que, fazendo parte do processo de acompanhamento, monitorização e avaliação da formação, as TIP 1, 2, 3 e 4 foram realizadas antes e depois do Curso ter decorrido. Pretendia-se, por um lado, identificar as representações sociais que os formandos apresentavam sobre as principais problemáticas nele abordadas, bem como identificar expectativas sobre a formação e pontos-chave identificados pelos formandos sobre as respetivas temáticas a abordar, ajudando também a delinear caminhos futuros. Por outro lado, e dentro do mesmo processo, pretendíamos avaliar resultados e processos, bem como eventuais mudanças quer nas representações sociais apresentadas, quer nas expectativas iniciais sobre a formação e sobre as respetivas temáticas abordadas.

Regressando às respostas da Luísa e do António dadas à TIP 2, dando-lhes voz e poder, importa sobre elas lançar algumas reflexões, ajudando-nos a compreender, a analisar e a discutir a complexidade do fenómeno que referem: a educação inclusiva.

Tanto a Luísa como o António optaram por recorrer à imagem para expressarem a sua posição sobre o que possa ser a educação inclusiva. A Luísa optou por recorrer a uma imagem, representando um conjunto de interrogações. O António optou por uma imagem que representa um balão de pensamento.

Perante estas duas apresentações, podemos interpretar que, como sublinham outros estudos por nós desenvolvidos (Melro, 2003, 2014, 2023), a educação inclusiva continua a ser um campo polissémico, levantando interrogações, questões, dúvidas e até incertezas, mas também reflexão/pensamento crítico/a sobre a sua conceptualização, natureza, princípios, finalidades e práticas, que importa discutir, debater e esclarecer.

Estas resposta também poderão indicar que, perante esta complexidade, importa sobre ela relançar um olhar interrogativo, indagativo, reflexivo e crítico, almejando melhor conhecer e interpretar para melhor compreender e agir, como sublinham Ainscow (2009), César (2013, 2014) ou Allan e Slee (2006). Apontam igualmente para um elemento fundamental, que tem sido realçado por outros estudos que focaram as problemáticas que configuram a educação inclusiva: a compreensão deste construto deve ter em consideração os contextos políticos e socioculturais em que emerge e a que refere, bem como as interações sociais dos vários agentes com os ecossistemas em que participam (César, 2013).

Como ilustram as respostas destes dois participantes, o constructo “educação inclusiva” deve convidar-nos à auscultação dos sentidos que os sujeitos lhe atribuem, lançando, sobre ele um pensamento reflexivo crítico, possibilitando, deste modo, que sobre a educação inclusiva possa emergir um olhar múltiplo e diverso, sempre histórica e culturalmente situado.

Ao adotarmos uma atitude interrogativa e reflexiva, como ilustram as respostas destes participantes, sobre a educação inclusiva, possibilita-se, também, obter uma compreensão mais holística e abrangente deste fenómeno que, por natureza, é, caleidoscópico, evitando, simultaneamente, e ainda que legítimos, os equívocos, a descrença, e até o ceticismo que sobre os princípios que configura vão ainda emergindo em diversos contextos, o escolar incluído, e que importa ultrapassar (Melro, 2003, 2014; Melro & César, 2010).

As respostas da Luísa e do António, bem como as de outros participantes, sublinham, também, a importância que o conhecimento das representações sociais (Abric, 1994, Moscovici, 2000; Marková, 2003) apresentadas pelos diversos participantes nos contextos em que atuam, os processos formativos incluídos, deve assumir, possibilitando identificar, compreender e interpretar preocupações, dúvidas, mas também, expectativas e esperanças, contribuindo para a discussão e compreensão conceptual, epistemológica pedagógica e sociocultural que subjaz à educação inclusiva, bem como à diversidade das vozes e formas de poder que configuram a efetivação dos princípios e práticas que encerra (Melro, 2003, 2014; Melro & César, 2010, 2017). Significa, igualmente, compreender, analisar e interpretar os processos decisórios que iluminam determinadas dinâmicas organizacionais da escola que, através de um processo de hetero- e autoaprendizagem, poderão fazer dela um espaço e tempo de todos e para todos, fazendo da inclusão uma experiência possível (Melro, 2023, Melro, in press).

É para estas possibilidades viáveis que também apontam as respostas do André, da Joana ou do Acácio, respetivamente, à TIP 2”:

*Para mim, a educação inclusiva é...
...uma escola de e para todos.*

Figura 3 – Resposta do André TIP 2 Para mim a educação inclusiva é...

Para mim, a educação inclusiva é...aquela que visa garantir a igualdade entre todos os estudantes, compreendendo suas particularidades.¶

▪

Figura 4 – Resposta da Joana à TIP 2 Para mim a educação inclusiva é...

*Para mim, a educação inclusiva é...
a modalidade de educação que pretende assegurar uma
aprendizagem de qualidade a todos os alunos, respeitando suas
diferenças e compreendendo que cada aluno possui habilidades e
necessidades diversificadas.*

Figura 5 – Resposta do Acácio TIP 2 Para mim a educação inclusiva é...

Tendo sido um dos objetivos deste curso de formação analisar, interpretar e discutir os documentos de política educativa que configuram a educação inclusiva, e respetiva operacionalização, inter-relacionando-as, quisemos conhecer, compreender, analisar e interpretar, que representações sociais apresentavam os respetivos formandos sobre o Decreto-Lei 54/2018 e respetiva operacionalização.

Assim, muitos participantes, apresentaram representações sociais como as da Marília, da Sara ou do Hugo:

Para mim a operacionalização do Decreto-lei 54/2018 é....teoricamente “fácil” de implementar, no entanto, em sala de aula (e sempre com as aulas planejadas e materiais elaborados), torna-se complicada, atendendo às solicitações constantes dos vários alunos./

Figura 7– Resposta da Sara à TIP 3 Para mim a operacionalização do Decreto-lei 54/2018 é....

Como podemos verificar, este documento de política educativa e respetiva operacionalização ainda é visto pelos professores como de interpretação e concretização complexa, levantando dúvidas e incertezas, apresentando-se como um dos principais desafios à escola e aos professores. Evidenciam, também, a urgência de a escola se repensar no seu todo, afirmando-se como espaço e tempo de cuidado ético e profissional, não mais compactuando com cenários, contextos e situações semelhantes aos referidos por estes professores, marcados pela insegurança, pelo medo, pelo desconhecimento ou pelo risco, levando ao desespero de uns e de outros, como ilustram, sobretudo, o Hugo:

Para mim a operacionalização do Decreto-lei 54/2018 é....

um dos maiores desafios do Ensino, por vezes um



Figura 8 – Resposta do Hugo à TIP 3 Para mim a operacionalização do Decreto-lei 54/2018 é....

Ao representar a operacionalização do Decreto-Lei 54/2028 como um “Bicho de Sete Cabeças”, este professor ilustra como, para ele, assim como para a muitos dos participantes neste estudo, apesar de importante, o quadro legislativo e, sobretudo, a sua operacionalização, é complexa, difícil, problemática, desconfortável, penosa e até impossível. Ou seja, é percebida como algo para cuja resolução não sentem ter ferramentas para realizar. Assim, torna-se necessário que a escola contrarie situações de desespero e até de desnorteio, como as que subjazem à resposta deste

professor. Isso pode ser conseguido se a escola fizer emergir respostas organizacionais, formativas e profissionais que combatam o desconforto que muitos professores vivenciam quando confrontados com terem de apropriar e operacionalizar o previsto pelos documentos de política educativa, como listamos noutros contextos (Melro, 2017a, 2017b; Melro & César. 2005, 2010, 2017). Isso pode ser conseguido se a escola desenvolver processos formativos que, como os que agora partilhamos, foquem as problemáticas relacionadas com o quadro legislativo, abordando-as de uma forma crítica, colaborativa, participada e prática que, como referem a Marília e a Sara e , permita aos professores apropriarem conhecimentos e desenvolverem/mobilizarem competências que devolvam segurança e confiança para que possam pôr em ação em aula, fazendo com que estes e outros agentes educativos se sintam mais preparados e seguros ao lecionarem em cenários de educação inclusiva, como sublinha também a resposta da Diana à TIP1

Recorrendo ao desenho, ao texto ou a ambos, dê continuidade à seguinte afirmação

Para mim, participar nesta ação é.. fundamental para que a minha prática letiva faça ainda mais sentido, pois considero que o sucesso dos meus alunos só é atingido se o meu desenvolvimento pessoal e profissional for enriquecido.

Figura 9– Resposta da Diana à TIP 1, Para mim, participar nesta ação é..

Sendo um dos principais objetivos deste curso de formação analisar, compreender, interpretar e discutir os princípios e práticas que configuram o DUA, quisemos conhecer, compreender e interpretar as representações sociais que sobre eles os participantes apresentavam.

Eis algumas respostas apresentadas:

Para mim o DUA é um desafio que espero ver simplificado com esta formação.

Figura 10– Resposta da Glória à TIP 4, Para mim o DUA é...

É um novo desafio para todas as escolas, para os professores e educadores.

É a promoção de uma educação inclusiva de todos e para todos!

Figura 11– Resposta da Teresa à TIP 4, Para mim o DUA é....

Como podemos observar, o DUA constitui-se ainda como um desafio às escolas e aos professores, que urge, como refere a Glória “simplificar” procedimentos e processos, ajudando a ultrapassar situações complexas vivenciadas pelas escolas, de que a carga burocrática que lhe é habitualmente associada é exemplo.

Devendo ser o DUA reconhecido como um elemento-chave da “promoção de uma educação inclusiva de **todos e para todos**”, consideramos importante, como referem a Glória e a Teresa, desenvolver processos formativos como os desenvolvidos neste curso de formação, que capacite a escola e os professores para apropriarem de forma crítica e contextualizada os princípios epistemológicos e praxeológicos que o DUA configura.

Como ilustram estas e outras respostas apresentadas, e sendo o DUA uma das abordagens metodológicas-chave para a concretização “de uma educação inclusiva de **todos e para todos**” - o sublinhado negrito a da Sara é relevante- não se coadunando com professores que não se sintam capacitados para responder aos desafios que a educação inclusiva, e em particular, o DUA, colocam à escola. Urge como sublinham os participantes que a escola se afirme como um tempo e espaço profissional e pessoal securizante, que possibilite aos professores minuírem-se de conhecimentos e

de ferramentas culturais e pedagógicas que possam propiciar a todos os alunos acesso a uma educação de qualidade, concretizando, deste modo, um dos ideais que subjazem ao DUA, como refere a Maria:

Para mim o DUA é o derrubar de barreiras no ensino e criar livre acesso ao conhecimento.

Figura 12– Resposta da Maria à TIP 4, Para mim o DUA é....

Importa, pois, que a escola se afirme como locus de formação e de acolhimento dos professores e de outros agentes educativos, propiciando as ferramentas culturais e pedagógicas necessárias à emergência de representações sociais mais favoráveis aos princípios e práticas da educação inclusiva, de que o DUA é exemplo.

Como ilustram as respostas de muitos participantes, que, se inicialmente apresentavam representações sociais pouco positivas sobre o DUA e a sua efetivação, agora, no término da formação, verifica-se a apresentação de respostas mais positivas e securizantes na resposta à diversidade, que configura a escola, valorizando e desenvolvendo as potencialidades de todos, a dos professores incluídos.

São exemplo disso as respostas dadas no final da formação pelo Hugo, pela Glória:

Para mim o DUA é um pilar fundamental para uma escola para todos.

Figura 13– Resposta do Hugo dada no final da formação à TIP 4 Para mim o DUA é....

Para mim o DUA é.... uma mais valia para todos os alunos; é um desenho que pode parecer complexo, mas que uma vez assumido como motor para a ação educativa, simplifica, agiliza processos e, sobretudo, abraça situações novas que possam surgir, podendo abranger um maior número de indivíduos. O DUA permite “o maior bem para o maior número”, permite que cada indivíduo brilhe à sua maneira, aguçando, assim, a sua curiosidade para o trabalho académico e para a vida.

Figura 14– Resposta da Glória dada no final da formação à TIP 4 Para mim o DUA é....

Como referem a Diana e a Sandra, embora a mudança rumo uma educação mais equitativa possa ser complexa e morosa, ela pode ser, no entanto, uma experiência desejável e sobretudo, possível e inadiável:

Para mim, o DUA é, na escola de hoje, um projeto de futuro. Ou para o futuro. Práticas pedagógicas enraizadas não se mudam por decreto, nem numa geração. É necessário, contudo, começar por algum lado. Creio, pois, que este é o nosso papel na História: o de percursores do futuro, no contexto da força de resistência do passado.

Figura 15– Resposta da Diana dada no final da formação à TIP 4 Para mim o DUA é....

Para mim o DUA é....uma forma de ensinar que recorre a práticas pedagógicas que premeiam e procuram potenciar a diversidade dos alunos nos seus estilos de aprendizagem, nos seus interesses e na sua diversidade cultural.

Figura 16– Resposta da Sandra dada no final da formação à TIP 4 Para mim o DUA é....

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ilustramos noutros contextos (Melro, 2003, Melro, 2014; Melro & César, 2010), os professores são elementos-chave na afirmação de cenários educativos e sociais mais inclusivos, propiciando equidade no acesso ao currículo e ao sucesso. Contudo, este estudo ilustra que isso nem sempre é assegurado, urgindo que a escola assuma a formação dos professores de outros agentes educativos como elementos-chave de inclusão, possibilitando derrubar barreiras à compreensão e efetivação de uma das metodologias que lhe está subjacente: o DUA

Como diriam César (2013) ou Melro (2014), isso pode ser conseguido se a escola desenvolver uma cultura profissional e organizacional mais capaz de responder à diversidade dos alunos, valorizando-a e afirmando-a como ferramenta cultural para a afirmação dos alunos como participantes legítimos da escola e das sociedades em que participam. Para além disso, como discutimos, porque se pretendem inclusivos e interculturais, os processos formativos de professores e de outros agentes educativos têm de focar a mediação cultural e o recurso ferramentas que possibilitem a emergência de mecanismos de inter- e intra-empowerment (César, 2013, Melro, 2014), como o DUA preconiza, evitando que as escolas se assumam como reprodutoras das desigualdades sociais (César, 2013, 2014).

Como ilustrámos, os processos formativos devem capacitar os docentes de modo a que possam assumir uma *praxis* pedagógica que desenvolva as suas potencialidades e a dos alunos, não mais estigmatizando, segregando ou excluindo. Isso pode ser conseguido se, como ilustram a Conceição e a Rita, duas professoras participantes no estudo, os professores tiverem acesso a processos formativos como os que configuraram este curso de formação, reconhecendo-os como “uma mais-valia” na afirmação de cenários educativos mais inclusivos:

Para mim, participar nesta ação foi uma “mais-valia”. Não só refresquei, como atualizei os meus conhecimentos, corrigindo certas crenças e falsas interpretações. Gostei muito das sessões bem estruturadas, do método, do poder de síntese, da escolha cuidada, adequada, bem ilustrada, prática e simples. Da apresentação em “PowerPoint” de uma enorme variedade de slides, atuais... a excelente forma de comunicar da nossa querida anfitriã... e do modo como nos “abordava” com grande empatia nos trabalhos de autoaprendizagem. Irei recomendar ao meu agrupamento esta formação

Figura 17– Resposta da Conceição dada no final da formação à TIP 4 Para participar nesta formação foi....

Para mim, participar nesta ação foi desenvolver um conjunto de competências e ferramentas pessoais e profissionais passíveis de aplicação na oferta formativa da instituição que dirijo. Contribuiu para uma tomada de consciência da aplicabilidade transversal do DL 54/2018.

Figura 18– Resposta da Rita dada no final da formação à TIP 4 Para participar nesta formação foi....

Como sublinham estas participantes, é urgente que a montante e a jusante do sistema educativo se assumam princípios e práticas formativas, dialógicas, participadas, flexíveis e interculturais, facilitando aos professores a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento/mobilização de competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo acessível a todos, respondendo adequadamente à diversidade que configura a escola, preconizando, nas práticas que a escola apresenta, os princípios que subjazem ao DUA, valorizando e afirmando as vozes e o *empowerment* de todos, a/o dos professores incluídos

REFERÊNCIAS

Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales: Aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (11-36). Paris: PUF.

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-25). Brasília: UNESCO. Recuperado em junho 4, 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>

Allan, J. & Slee, R. (2006). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bakhtin, M. M. (1929/1981). *The dialogical imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.

Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra,

Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.

César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).

César, M. (2014). Inter- and intra-empowerment mechanisms: Contributions to mathematical thinking and achievement. In T. Zittoun, & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 167-186). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2016). *Universal Design for Learning: theory and practice*. Lynnfield, MA. CAST Professional Publishing.

Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra,.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada*. Lisboa: DEFCUL. <http://hdl.handle.net/10451/3574>

Melro, J. (2014). *Do gesto à voz. Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes Surdos no ensino secundário recorrente nocturno*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/15837>

Melro, J. (2017a). Formação de professores e educação intercultural de surdos em Portugal: o caso do ciclo de conferências do gesto à voz: educação de surdos e inclusão. *Revista Espaço*, 47, 21-41. <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/353/pdf>.

Melro, J. (2017b). Educação inclusiva de surdos: o tempo dos professores, L. G. Correia, R. C. Leão & S. Poças (Eds.) *O tempo dos professores*. (pp. 1111-1133), Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)-Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade

do Porto (FPCEUP). https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_R_L_SP_CIE_2017.pdf

Melro, J. (2021). Tempos e contratempos da educação de surdos em Portugal em cenários de educação bilingue. In R. A. F. Silva, & M. Hollosi (Eds.), *Educação de surdos, linguagens e experiências* (pp. 171-202). Uberlândia, MG: Navegando Publicações. <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-de-surdos>.

Melro, J. (2022). “Freireando” com a/na inclusão: desafios da pedagogia de Paulo Freire à escola e à sociedade em cenários de educação inclusiva. In Marta R. P. Silva; & J. F. Mafrá (Eds.), *Paulo Freire e a educação das crianças infância e cidadania* (VOL.2, pp. 95-115). São Paulo: Paco Editorial.

Melro, J. (2023). Intercultural learning in plurilingual contexts: how to do it in the context of inclusive education of Deaf adults. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 30 (1), 53-69. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v30i01/53-69>

Melro, J. (In press). Educação inclusiva: desafios à supervisão e à profissionalidade docente. In G. S. da Hora & J. T. Moreira (Eds.). *Construindo propostas de pesquisa, ensino e extensão*. Ilhéus, BH: Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Melro, J., & César, M. (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasmo(educativo)? In B. D. Silva, & L. S. Almeida(Eds.), *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp.1851-1876). Braga: Universidade do Minho. [CdRom] https://www.academia.edu/50827477/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva_de_surdos_o_tempo_dos_professores

Melro, J., & César, M. (2010). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. *Educação inclusiva*, 1(2), 10-17.

Melro, J., & César, M. (2017). Educação de surdos* adultos em Portugal: A(s) voz(es) dos professores Deaf adult education in Portugal: The teachers' voice(s). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 290-301. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.3039>

Ministério da Educação (ME). 2018. Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho In Diário da República, I série nº 4–7 [I Series 4–7]. Lisboa: ME. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Moscovici, S. (2000). *Social representations: explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.

Nunes, C.; Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2):126-143.

Nelson, L. L. (2013). *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 300-318). São Paulo: Summus Editorial.

UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374366?posInSet=30&queryId=N-24969b7d-3e1f-4c9c-8f40-db3b5237a104>

ENVOLVIMENTO DE EMPRESAS EM PROCESSOS PEDAGÓGICOS: ILUSTRAÇÃO A PARTIR DE UM CASO CONCRETO

Mariana Barroso Pereira

*Mestranda de Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra*

Resumo

O presente trabalho incide no envolvimento de *stakeholders*, sobretudo de empresas, em processos pedagógicos que têm sido assumidos pelos sistemas educativos públicos. Para exemplificar esta tendência, analisa-se o caso de uma empresa internacional que apresenta uma proposta formativa orientada para a integração de jovens numa área específica do mercado de trabalho. Declarando-se independente desses sistemas, afirma-se “disruptiva” e aposta na criatividade e autonomia dos formandos. Com base na expressão discursiva a que recorre, reflete-se sobre o seu sentido para o que se designa por educação do futuro.

Palavras-chave: Educação do Futuro, *Stakeholders*.

INTRODUÇÃO

De entre as diversas entidades supranacionais que exercem influência nos sistemas educativos públicos destaca-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que tem vindo a recomendar uma “escolaridade por competências”, orientada para a integração no “mercado de trabalho”. Para se conseguir esse fim entende-se ser fundamental envolver *stakeholders*, com destaque para as empresas, o que tem sido objeto de investigação em países da América (do Norte e do Sul) e da Europa, sendo ainda escassa em Portugal. Têm surgido estudos sobretudo na área das políticas educativas e curriculares, que sem deixarem de tocar o ensino e a aprendizagem, não se têm detido nestes processos. Neste sentido, entendemos investigar como estes são concebidos por tais *stakeholders*.

Para tanto, recorrendo à metodologia de “estudo de caso” e aos procedimentos habituais de análise de conteúdo, usámos uma grelha de registo, que construímos para o efeito, de modo a recolher elementos do discurso presente no *site online* da empresa em análise, que tem assumido funções formativas de jovens segundo uma estratégia que apresenta como inovadora. Resolvemos prestar atenção a três tópicos: visão e missão; destinatários da proposta e *stakeholders* associados; e, o mais relevante, conceptualização do ensino e aprendizagem.

1. O CASO

Para ilustrar este fenómeno, escolhemos um agregado de empresas tecnológicas privadas que, num determinado momento, decidiu intervir no terreno educativo, mais concretamente na formação de jovens para se integrarem no mesmo sector do mercado de trabalho¹

Alegando que os sistemas educativos públicos não conseguem preparar as novas gerações para os desafios do século XXI, esta empresa propôs-se fazer isto mesmo a partir de uma intervenção “disruptiva”. Não exigindo requisitos académicos de entrada, oferece uma aprendizagem prática, gratuita e inovadora, com garantia plena de empregabilidade.

Relativamente ao primeiro tópico, apurámos que a sua “visão” é o desenvolvimento de um mundo aberto, ético e sem fronteiras, no qual se valoriza a diversidade geracional, cultural e geográfica. Daqui decorre a “missão” de possibilitar que todos possam demonstrar o seu talento e atender aos desafios da economia digital por meio da inovação e eficiência.

¹ Trata-se da empresa *Shaken not Stirred*, responsável pela implementação da *Escola 42* em Portugal. A nossa análise concentra-se na referida *Escola*, que teve início na França, em 2013, e, posteriormente, expandiu-se para diversos países, incluindo Portugal, instalando-se em Lisboa, em 2020 e no Porto, em 2022. Especializada em tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na programação, a *Escola 42* destaca-se pelas elevadas taxas de sucesso e empregabilidade, além do seu modelo inovador que seleciona talentos, através de um rigoroso processo.

No respeitante ao segundo tópico, constatámos que quem pode submeter uma candidatura são jovens com 17 anos ou mais, que tenham concluído a escolaridade obrigatória ou atingido os 18 anos, não havendo limite máximo de idade, nem outros requisitos. Para funcionar, conta com o apoio de mecenas, nacionais e estrangeiros, provenientes da banca, da alta finança, dos seguros, da gestão de dados, da inteligência artificial, da comunicação social, da indústria, da construção civil e de venda de imóveis.

E, quanto ao que mais interessa, inscrito no terceiro tópico, afirma a preponderância da aprendizagem e a centralidade no aluno, apresentado como criador em potência: procura, resolve e avalia. Daqui resulta o apagamento do ensino e o afastamento de recursos que direcionem o pensamento do aluno. O modelo pedagógico, que faz os aprendizes entrar num jogo, é baseado em estratégias como *peer-to-peer*, *project based learning* e *gamification*, as quais devem conduzir ao desenvolvimento de dezassete competências de carácter tecnológico e *soft skills*. Para as adquirir, cada aluno é livre de estabelecer o seu próprio percurso, para o qual se prevê flexibilidade temporal em função do seu ritmo de estudo.

2. COMENTÁRIOS

Um primeiro comentário a fazer ao discurso analisado é a sua aproximação ao que se vê nos documentos que a OCDE produz para os sistemas de ensino. Alguns exemplos de expressões usadas por ambas as entidades são: “inovação”, “escola do futuro”, “aprender ao seu próprio ritmo”, preparar para “qualquer que seja o emprego”, “competências”. Porém, estas expressões, apesar de parecerem “acessíveis e singulares”, suscitam “dúvidas de fundo” (Damião, 2021, p. 132).

No referente à visão e missão, elas não se afiguram claras nem exclusivas da proposta. Embora apelem à multiculturalidade e à inclusão – comum em propostas congêneres –, percebe-se uma ancoragem pragmática: responder aos desafios imediatos da economia digital (Damião, 2021). Ancoragem que se vê exclusiva aqui na preparação das novas gerações com a justificação de que a sociedade é tecnológica, o que, além de redundante, é reducionista em termos de formação humana. Esta observação pode ser confirmada com os *stakeholders* associados, provenientes das áreas tecnológica, comercial e económica.

Relativamente à conceção do ensino e aprendizagem, se atendermos a que “educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (Durkheim, 2011, pp. 53-54), o apagamento do professor interroga-nos acerca da possibilidade de os alunos desenvolverem uma aprendizagem sustentada em “conhecimento poderoso” (Young, 2007). Conhecimento que é nada menos do que essencial para proporcionar o acesso a domínios desconhecidos e à abstração, enriquecendo as capacidades cognitivas e metacognitivas que moldam a inteligência, a razão e o carácter. Por outro lado, a centralidade no aluno é falaciosa já que a ênfase recai na funcionalidade dos setores laborais e de consumo (Innerarity, 2016).

Um comentário final prende-se com a desvalorização das instituições educativas e formativas públicas e da certificação que atribuem. Destaca-se, no caso em análise, que os beneficiários não necessitam de apresentar diplomas oficiais para entrarem no programa, nem obtêm um ao completá-lo, mas, ainda assim, há a garantia de empregabilidade. Todavia, a formação restrita à tecnologia limita significativamente as opções profissionais disponíveis, direcionando-os predominantemente para empresas tecnológicas.

CONCLUSÃO

A escola em análise, tal como outras criadas por empresas ou com o seu patrocínio, replica a narrativa da *educação do século XXI*, sendo que um dos seus elementos mais marcantes é a dispensa dos Estados para cumprirem o seu dever educativo, afirmando que se mostram incapazes de o fazer, no que respeita, sobretudo à preparação para o mercado de trabalho. Integradas na dinâmica da “nova” filantropia que procura soluções para esse mercado (Ball & Olmedo, 2011), essas entidades privadas ganham “visibilidade e legitimidade, naturalizando-se no pensamento público” (Damião, 2021, p. 131).

À medida que tal acontece, com o paradoxal reconhecimento dos Estados, consolidam-se interesses particulares, de índole comercial e económica, distantes daquilo que a escola deveria assegurar: o bem-comum (Sandel, 2022). Mas, mais preocupante, perspetivando-se os formandos como “capital humano”, que faz funcionar a economia global, perde-se o sentido de valores éticos traduzidos,

nomeadamente nos direitos à justiça distributiva e ao conhecimento que permite a autonomia pessoal e a participação cidadã. Perde-se, enfim, o sentido da perfeitibilidade humana e de como a educação pode contribuir para esse desígnio maior.

REFERÊNCIAS

Ball, S. & Olmedo, A. (2011). Global social capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2-3), 83-90. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83>

Damião, M. H. (2021). Participação das empresas no currículo da escola pública. Notas para uma reflexão aprofundada acerca das atribuições do estado. In S. Dias-Trindade, A. Cordeiro, I. Festas & L. Alcoforado (Coords.), *Políticas e dinâmicas educativas* (pp. 129-150). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://monographs.uc.pt/iuc/catalog/view/157/448/802-1>

Durkheim, E. (2011). *Educação e sociologia*. Editora Vozes. https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2015/02/durkheim_2011_educacao-e-sociologia_book.pdf

Innerarity, D. (2016, abril 30). Nueve valores educativos para sobrevivir en una sociedad del conocimiento [Conferência]. *Currículo para o Século XXI*, Fundação Calouste Gulbenkian. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Ed_Sec_XXI/educacion_soc_del_conocimiento_daniel_innerarity.pdf

Sandel, M. J. (2022). *A tirania do mérito*. O que aconteceu ao bem comum?. Editorial Presença.

Young, M. (2007). Para que serve a escola? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302. <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>

A FUNÇÃO ESCOLAR NO LAR: PERSPETIVAS DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS

Rosa Novo¹, Ana Ricardo², Diana Morais³, Ana Prada⁴

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal; rnovo@ipb.pt*

²*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal; anocas_936@hotmail.com*

³*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal; dianamorais13@hotmail.com*

⁴*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal; raquelprada@ipb.pt*

Resumo

No âmbito do estágio da licenciatura em Educação Social, no ano letivo de 2021- 2022, foi desenvolvido um projeto com famílias residentes em Bairros Sociais e beneficiárias do Apoio ao Arrendamento numa cidade no interior de Portugal. Este visou compreender o impacto decorrente do período de confinamento e pós-confinamento provocado pela pandemia COVID-19. No entanto, considerou-se pertinente apenas retratar as perspetivas de famílias monoparentais femininas envolvidas no projeto face ao período de confinamento, no qual os seus domicílios se transformaram em “salas de aula”. Assente numa abordagem qualitativa, e partindo da teoria bioecológica, este estudo de natureza exploratória e descritiva, através de uma entrevista semiestruturada, teve como ponto de partida a seguinte questão: Quais foram as experiências vivenciadas pelas mães quando a escola se “instalou dentro da casa”? Consagraram-se como objetivos específicos: identificar as dificuldades sentidas e as estratégias desenvolvidas, bem como a perceção do impacto da aprendizagem dos filhos em ambientes virtuais. Colaboraram dez mães, com idades dos 26 aos 45 anos, maioritariamente desempregadas. Em termos de dificuldades sobressaiu a entrada da função escolar no lar, agravada pelas alterações nas rotinas, bem como pela ausência de equipamentos de informática, pela instabilidade ou inexistência de conexões de internet e pela inexperience no uso das plataformas de ensino remoto. Constatou-se ainda a dificuldade de algumas mães no acompanhamento das atividades propostas pela escola, recorrendo aos familiares próximos para apoio escolar dos menores. Numa fase inicial o apoio limitou-se, sobretudo, ao círculo familiar e das redes informais de vizinhança, sendo este, posteriormente, alargado aos serviços sociais, escolares e do município. Verificou-se ainda que 1/3 das entrevistadas reiterou o comprometimento dos processos de aprendizagem, sublinhando que a retenção escolar deveria ter sido considerada pelo Ministério da Educação. Neste contexto, o Educador Social assume especial relevância na mediação da relação escola-família.

Palavras-chave: Covid-19; famílias monoparentais; ensino à distância; Educação Social.

INTRODUÇÃO

A expressão “família monoparental” remete para um arranjo familiar composto pelo pai ou pela mãe, cujo estado civil pode ser o de solteiro, separado/divorciado ou viúvo, e engloba ainda o(s) respetivo(s) filho(s) (Alarcão, 2006; Pinto et al., 2011; Wall & Lobo, 1999). É de ressaltar que não constitui um grupo homogêneo, abarcando diferentes constelações familiares (Wall & Lobo, 1999).

Adotando o modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (2006), é possível compreender como as interações estabelecidas no microsistema familiar foram alteradas durante a pandemia Covid-19, devido ao encerramento das escolas e à implementação do ensino remoto emergencial. Uma vez que neste período o confinamento na habitação foi a primeira resposta na luta contra a pandemia (Drago, 2020), a função escolar no lar representou um esforço colossal por parte das famílias para que o processo de escolarização pudesse ter continuidade (Esteves et al., 2021; Gandra, 2021; Rogero-García, 2020). Foram precipitadas mudanças e reestruturações ao incluir as inter-relações do mesossistema escolar, sofrendo ainda outras influências externas provenientes de ambientes mais amplos como o exossistema quanto aos diversos serviços da comunidade e às relações com o local de trabalho, e ainda a ação do macrosistema que recaiu, por vias indiretas, na qualidade dos sistemas. Se esta realidade foi fortemente investigada denota-se, contudo, uma menor produção científica sobre as famílias monoparentais (Araújo et al., 2022; Emidio, 2023; Tahull Fort, 2022). Neste âmbito, este texto retrata um estudo realizado com famílias monoparentais femininas, tendo como objetivos identificar as dificuldades e as estratégias desenvolvidas pelas famílias, bem como a perceção do impacto da aprendizagem dos filhos em ambientes virtuais.

METODOLOGIA

Foram convidadas a participar neste estudo famílias monoparentais femininas residentes, em Bairros Sociais e beneficiárias do Apoio ao Arrendamento numa cidade no interior de Portugal, identificadas pelos Serviços Sociais da Câmara Municipal e, que voluntariamente, aceitaram participar na investigação.

O grupo de participantes incluiu 10 mães, com idades dos 26 aos 45 anos, maioritariamente desempregadas (N=7) e com um filho menor. Os descendentes tinham idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos. Acresce referir que as famílias eram residentes em Bairros Sociais e beneficiárias do Apoio ao Arrendamento.

Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada composta por três questões abertas: “Como lidou com o ensino à distância?”, “O que se modificou na sua família durante o período de confinamento?” e “Que tipo de apoios teve durante o período de confinamento?”.

Foram acautelados todos os procedimentos éticos na recolha e análise dos dados. Importa referir que a aplicação das entrevistas decorreu ao longo de um mês, sendo o local e hora de realização das mesmas resultante da escolha das entrevistadas, visto que se reconheceu a importância do controlo do território, colocando-as mais à vontade.

Neste estudo as entrevistadas aparecem identificadas pela sigla E (Entrevistada) e um número (de 1 a 10). É igualmente de assinalar que os dados foram sujeitos a análise de conteúdo (Amado, 2017; Bardin, 2016), tendo as categorias de primeira e segunda ordem sido definidas *a posteriori* (Tabela 1).

Tabela 1. Categorias de primeira e segunda ordem

Categorias de 1.ª ordem	Categorias de 2.ª ordem
Dificuldades no período de confinamento	Intermediação dos conteúdos organizados pela escola
	Desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos
	Adaptação dos menores à novas rotinas escolares dentro de casa
	Intensificação do trabalho não remunerado
Apoios no período de confinamento	Apoios assistenciais temporários
	Apoio da vizinhança
	Apoio de membros da família
Impacto na aprendizagem em ambientes virtuais	Afetação da concentração e desmotivação
	Aumento da irritabilidade
	Agravamento das dificuldades escolares

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Face às dificuldades no período de confinamento as famílias aludiram ao constrangimento na intermediação dos conteúdos organizados pela escola (F=8), sendo reiterada a dificuldade em acompanhar os filhos especialmente quando ainda estavam a aprender a ler e a escrever, bem como a disparidade de opções solicitadas pelos professores como se ilustra de seguida:

- “Foi horrível, porque eu não sou professora, nem sequer tenho formação, depois ensinar uma criança que mal sabia ler, mal sabia escrever e tive de ensinar a fazer tudo, não é nada fácil” (E5);

- “Isto foi um caos, tinha de tirar fotografias com o telemóvel e mandar os trabalhos para a professora e ela dizia que estava mal e tinha de fazer outra vez. Uma pessoa dava em maluca! Para uns era o teams outros era o zoom, outros era o classdojo, o classroom... e uma pessoa não é obrigada a saber tudo!” (E10).

Apontaram ainda a desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos (F=7), escasseando equipamentos e conexões de internet estáveis, o que acarretou nas mães a necessidade acrescida de contactar os professores para justificar a ausência dos filhos nas aulas, bem como um maior envolvimento no acompanhamento dos conteúdos lecionados: “Muita dificuldade no acesso, perdia-se muita matéria, a net era instável... Era um corre-corre de manhã à noite para justificar à professora porque o meu filho não estava presente na aula online” (E3). Emergiu também a dificuldade de

adaptação dos menores às novas rotinas escolares dentro de casa (F=6): *“Perderam-se as rotinas do deitar e levantar, porque ele não queria ir para a cama, de manhã não queria se levantar, comia quando queria e bem lhe apetecia”* (E9). Para algumas mães empregadas, a par das solicitações laborais, houve uma intensificação do trabalho não remunerado no lar (F=6): *“Foi muito cansativo e stressante conseguir acompanhar tudo no meu trabalho e o estudo dele. Estar fechado em casa, era desgastante”* (E1). Indo ao encontro de Rogero-Garcia (2020), a adoção da casa da família para substituir a escola assentou numa visão utópica de que o acesso tecnológico era condição suficiente para que o aluno aprendesse em igualdade de condições, descurando que a multiplicidade de configurações familiares, bem como aquelas que antes da pandemia já se encontravam em situação de vulnerabilidade. Este aspeto foi reiterado pelos relatos das entrevistadas, as quais se confrontaram com a dilaceração das ritualidades do espaço e tempo domésticos, vendo-se ainda despojadas das suas rotinas diárias e habituais (Carmo, 2020). Pode então dizer-se que a casa perdeu a sua funcionalidade habitual devido à incorporação de outras imposições que não se integravam na vivência de um ambiente familiar, e que as mães confrontaram-se com uma perda dos tempos pessoais e uma maior implicação no acompanhamento das tarefas escolares dos filhos (Caballo et al., 2023).

No que concerne aos apoios recebidos pelas famílias no período de confinamento, denotaram-se os de índole formal e assistenciais de carácter temporário (F=7), seguindo-se os apoios da vizinhança (F=4) e de membros da família (F=3):

- *“tive apoio alimentar e no pagamento da água e da luz”* (E2);
- *“havia vizinhos que emprestavam o computador”* (E4);
- *“Eu tive a sorte da minha filha ter uma madrinha que era professora e que a apoiou no estudo”* (E5).

Quanto ao impacto na aprendizagem em ambientes virtuais as entrevistadas aludiram, principalmente, à afetação na concentração e à desmotivação dos filhos (F=4), bem como ao aumento da irritabilidade (F=3) decorrente do confinamento em casa, do isolamento e do longo período de exposição a aulas através do computador e, o agravamento das dificuldades escolares (F=3), sendo realçado por algumas mães que a retenção escolar deveria ter sido equacionada.

- *“não ligava a câmara; punha-se no telemóvel a jogar ou na cozinha a comer e professora a falar sozinha no computador para o boneco”* (E3);
- *“ficaram mal preparadas e sem bases para os anos a seguir; o meu filho dizia que era uma seca e notei que pouco aprendeu... Acho que devia ter repetido o ano!”* (E4);
- *“o meu filho estava sempre contrariado e irritado em ir para o computador”* (E7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a maioria das entrevistadas a experiência de ensino remoto foi negativa, denotando-se dificuldades na adaptação às novas rotinas. Realçaram igualmente os poucos recursos informáticos, a falta de disponibilidade e de conhecimentos necessários para acompanhamento do estudo em casa. Foram escassas as referências à mobilização das redes de suporte informal, beneficiando grande parte das entrevistadas de apoios formais, assistenciais e temporários.

Dadas estas circunstâncias, o direito a uma educação baseada em critérios mínimos de igualdade e qualidade para todos os alunos pode ter sido fortemente prejudicada. Na intervenção com as famílias e, especialmente aquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade, importa refletir sobre a mediação entre a escola e a família e, neste âmbito, o Educador Social assume especial relevância, facilitando a comunicação entre os microssistemas familiar e escolar, fornecendo ainda suporte e orientação a fim de superar desafios socioeconómicos, em prol do desenvolvimento integral dos alunos e contribuindo para um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios familiares: uma visão sistemática* (3ª ed). Quarteto.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Araújo, D. C. G., Oliveira, L. N., Berexa, R.C.S., & Bixar, C. M. L. (2022). Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? *Saúde Soc.*, 31 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development: Handbook of child psychology (Vol. 1)* (6.a Ed.) (pp. 793-828). John Wiley & Sons.

Caballo, M. B., Gradaílle, R. y Marqnez, R. (2023). Conciliación familiar de los tempos cotidianos con hijos e hijas en educación primaria: impactos del confinamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 31-45. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.02

Carmo, R.M. (2020). Habitar o tempo: uma políica de reconstrução do simbólico. In R. Carmo, I. Tavares, A.F. Cândido (Org), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro* (pp. 233-242). Observatório da Desigualdades, CIES-Iscte. <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/observatoriodasdesigualdades/wp-content/uploads/2020/12/UmOlharSociológicoSobreaCriseCovid19emLivro.pages.pdf>

Drago, A. (2020). Habitação, pandemia e crise. In R. Carmo, I. Tavares, A.F. Cândido (Org), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro* (pp. 98-113). Observatório da Desigualdades, CIES-Iscte. <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/observatoriodasdesigualdades/wp-content/uploads/2020/12/UmOlharSociológicoSobreaCriseCovid19emLivro.pages.pdf>

Emídio, I.B. (2023). *Monoparentalidade feminina e Covid-19: um estudo sobre trajetórias e impactos da pandemia na vida de chefes de família monoparental* [Tese de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil]. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/52974/3/Inara%20Braga%20Emidio%20-%20Monoparentalidade%20feminina%20e%20COVID-19%20um%20estudo%20sobre%20trajetórias%20e%20os%20impactos%20da%20pandemia%20na%20vida%20de%20chefes%20de%20família%20monoparental.pdf>

Esteves, M., Freitas, P., Herdade, M., Carvalho, B. P., & Peralta, S. (2021). *Crianças em Portugal e ensino a distância: um retrato*. Zenodo.

Gandra, J. (2021). Covid-19, diversidade das famílias e desigualdades. In Associação Brasileira de Estudos Populacionais e UNFPA Brasil (Coord), *População e desenvolvimento em debates: impactos multidimensionais da pandemia da Covid- 19 no Brasil* (pp. 95-123.). Disponível em <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/populacao-e-desenvolvimento-em-debate>

Pinto, R. M. F., MicheleÇ, F. A. B. O., Bernardes, L. M., Fernandes, J. M. P. A., Monteiro, G. V., Silva, M. L. N., Barreira, T. M. H. M., Makhoul, A. F., & Cohn, A. (2011). Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. *Serviço Social & Sociedade*, 105, 167- 179. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000100010>

Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.

Tahull Fort, J. (2022). ¿Qué ocurre cuando las escuelas están vacías? Los niños durante el confinamiento. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 15(2). <https://doi.org/10.15332/25005421.6642>

Wall, K., & Lobo, C. (1999). Famílias monoparentais em Portugal. *Análise Social*, XXXIV (150), 123-145.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO NA SAÚDE

Simone Leistner

RESUMO

Relato de experiência de aplicação de produto educacional desenvolvido por meio de momento de Educação Permanente, intitulada “Círculo dialógico para pensar o cuidado em rede” foi realizada no Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência - CAPSi Pandorga-GHC, serviço especializado no atendimento a crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes, situado no município de Porto Alegre-RS, Brasil. Propôs-se no encontro compartilhar os resultados da pesquisa **Percepções dos profissionais de saúde, educadores e usuários sobre o cuidado na Rede de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência: inspiração e co-criação de dispositivos pedagógicos**, realizada no Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Objetivou promover um debate sobre o cuidado intersetorial em saúde mental infanto-juvenil, temas emergentes e caminhos possíveis. A atividade foi realizada em serviço, no mês de setembro de 2023, com a participação de profissionais da equipe e residentes, como espaço e lugar de compartilhamento dos achados da pesquisa. Foram aplicados dois recursos pedagógicos criados a partir de repertório teórico das Humanidades Médicas e Metodologias ativas, propiciando a reflexão-ação-reflexão dos participantes. A organização da dinâmica seguiu um Material didático/instrucional em formato de Sequência didática e esse também guiou a produção de um recurso em formato de mural, que proporcionou o registro e construção de memória do encontro. Destaca-se que os participantes acolheram muito bem a proposta e foi um momento de dividir impressões, deslocar-se do fazer técnico e olhar para a sua prática a partir de uma óptica criativa e colaborativa. Espera-se, com o estudo, estimular pesquisas voltadas à aprendizagem significativa no contexto da formação em serviço.

Palavras-chave: Ensino na Saúde. Produto educacional. Aprendizagem significativa. Formação em serviço.

O CASO DO MENINO *LAUDADO*: ONDE TUDO COMEÇOU

Os produtos educacionais aqui apresentados foram elaborados a partir da dissertação do Mestrado Profissional de Ensino na Saúde, da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), intitulada **Percepções dos profissionais de saúde, educadores e usuários sobre o cuidado na Rede de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência: inspiração e co-criação de dispositivos pedagógicos**, a qual objetivou analisar as percepções dos profissionais de saúde, educadores e usuários sobre o tema do cuidado, dentro do território de abrangência de um Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência. Tratou-se de estudo qualitativo com abordagem analítica hermenêutica fenomenológica. A população foi composta por profissionais da saúde, da educação e familiares, contabilizando nove entrevistas. A concepção da pesquisa partiu da minha experiência enquanto trabalhadora de equipe especializada em saúde mental infantojuvenil e circulação nos espaços de rede.

Tudo começou quando eu ministrava um encontro de educação continuada na rede, para integrantes de serviços de saúde, escolas, centros de convivência e assistência social, quando ouvi uma expressão que não saiu mais da minha mente: “quando a criança é *laudada*, fica mais fácil pra gente”. A fala emergiu durante o diálogo do grupo, pós- disparador inicial da oficina. A proposta trazida era de uma leitura coletiva em voz alta de *A casa de Astérion*, de Jorge Luis Borges. O conto, de nuances rebuscadas, estilo labiríntico, metalinguístico, dialogando com a mitologia, história, psicanálise, proporcionou uma experiência interessante, oscilando entre leitura ora mais truncada, ora mais fluida, com troca de palavras, repetições e elisão de alguns trechos. De início, os participantes relataram como foi difícil acessar o sentido do texto, ficando presos ao que não sabiam dizer sobre ele, de certo modo, desconfortáveis, expressando como o ato de ler, em muitas vozes, pareceu fragmentar e dificultar a compreensão.

Os participantes expressaram, também, uma solidão, certa angústia crescente por não ter a quem recorrer quando não sabiam o que fazer com os alunos, cada vez mais difíceis de lidar. Entre os silêncios e as dúvidas, um dos presentes fez uma provocação bastante pertinente aos demais:

“queria saber o que cada um faz para se cuidar, algo que goste!” As respostas, de início, tímidas, logo vieram à tona: houve quem fosse pela via do artesanato, outros da contemplação, aqueles do silêncio, uns da leitura, citou-se a família, a espiritualidade; mas também houve quem dissesse: *eu não sei*. Parecíamos todos presos entre as esquinas fugidias da escrita labiríntica do contista argentino.

Mas que lugar é esse do não saber?

Penso nas representações sociais implicadas em torno da “*criança laudada*”. Que comportamentos extrapolaram as expectativas da educadora que colocaram o lugar do “outro” como um problema, e não de um enigma a ser lido. Para Piaget, ensinar é provocar o desequilíbrio, e a mente, assim, apresenta-se em processo, pois é desacomodada toda vez que conata o novo. Então, não seria essa uma oportunidade? E por que a chave estaria apenas no respaldo médico? A ciência como paradigma de verdade incontestável seria mesmo o suficiente para eu saber em que pautar minha prática no campo da educação? Nesse cenário, precisamos pensar em como abrir caminhos de diálogo e formação para subsidiar o trabalho docente frente aos desafios da inclusão escolar (Lima; Vasques, 2018).

Para falar desse lugar, e da relação educação e saúde, necessitamos pensar nas origens, ir até o âmago das implicações entre formar e atuar de profissionais, que, antes, são também humanos. Somos frutos de uma herança histórica baseada em fundamentos positivistas, estruturas sociais verticalizadas, saberes centralizados. Na saúde, durante um longo período, adotou-se o modelo biomédico, enquanto na educação, a pedagogia diretiva; ambos contribuindo para reprodução de um comportamento passivo e dependente. Pacientes e alunos ocupando um lugar desprovido de voz, e a relação não ultrapassando a estrutura sujeito – objeto. A escola passa a identificar diagnósticos variados, endossados pelo discurso médico (Christofari, 2015; Werner et al., 2021). Tais questionamentos guiaram todo esse estudo.

O produto educacional intitulado Trilhas de Aprendizagem em Rede de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência (RAPS) forma o conjunto com: 1) Material didático/instrucional Trilhas de Aprendizagem em Rede de Atenção Psicossocial; 2) Tecnologia social Mapa da Empatia do Cuidado; 3) Proposta de Evento; 4) Material didático/instrucional em formato de Mural; 5) Material didático/instrucional em formato de Sequência Didática. Idealizados para serem replicados e utilizados por trabalhadores da saúde, educação, assistência social.

O embasamento teórico partiu dos conceitos da Educação Popular, da pedagogia dialógica e problematizadora de Paulo Freire e das Humanidades Médicas, de modo a priorizar os sujeitos e a troca de seus saberes e fazeres, por meio de metodologias ativas e experiências significativas de aprendizagem. Consideramos a articulação intersetorial, como um meio de fomentar processos formativos transversais nos territórios e abordagens inovadoras de aprendizagem e democratização do Ensino na saúde.

PENSANDO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE A PARTIR DAS PRÁTICAS EM SERVIÇO

Com vistas a oferecer ferramentas para nortear a qualificação dos profissionais inseridos nos serviços públicos de saúde, o Ministério da Saúde, por meio das Portarias nº 198/2004 e nº 1.996/2007, instituiu a Educação Permanente em Saúde. Essa proposta reconhece o cotidiano como lugar de práticas cooperativas e criativas substituindo as verticalizadas que gerem o trabalho a partir de processos ou de núcleos profissionais (Brasil, 2018).

Nesse sentido, com vistas a promover espaços de debate sobre saúde mental infantojuvenil, julgamos pertinente produzir um evento para divulgar os achados e temas emergentes entre a população participante do estudo e sua comunidade. Inicialmente, devido limite de tempo e autorização de gestores locais, a aplicação se deu em um serviço de saúde, no entanto, esperamos, posteriormente, realizar em outros pontos como escolas, serviços de assistência social e com usuários.

A EDUCAÇÃO PERMANENTE CÍRCULO DIALÓGICO PARA PENSAR O CUIDADO EM REDE

A Educação Permanente “Círculo dialógico para pensar o cuidado em rede” foi realizada no Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência - CAPSi Pandorga-GHC, no dia 13 de setembro de 2023, coordenada pela pesquisadora Simone Ferreira Lima Leistner e participaram 22 profissionais da equipe. Foi um momento de compartilhar os resultados da pesquisa, e refletir acerca sobre os desafios da saúde mental e o papel dos diferentes atores implicados no cuidado.

De modo a organizar a atividade proposta, estimular práticas colaborativas, com trabalho progressivo dos temas, projetamos uma Sequência Didática (SD) (Zabala, 1998; Reinaldo, 2022) para guiar a aplicação do recurso didático Mural. Visto que as experiências de aprendizagem em equipes multidisciplinares devem extrapolar a aquisição de habilidades técnicas, fundamentamos a SD em pressupostos das Humanidades Médicas (Pereira, 2005) permitindo a expressão da singularidade dos modos de narrar e elaborar experiências compartilhadas neste espaço de saúde (Kierniewet al., 2019; Orofino, 2020).

Quadro 1 - Sequência didática para a aplicação do recurso didático/instrucional

Etapas	Objetivo de aprendizagem	Atividade
1ª etapa	Reconhecer e definir conexões possíveis entre os pontos da rede.	Apresentação do território de abrangência de atendimentos do CAPSi-Pandorga GHC em imagens e palavras.
2ª etapa	Organizar e construir itinerários possíveis dentro dos limites institucionais.	Anotar o que mais chame a sua atenção.
3ª etapa	Desenvolver habilidades colaborativas para trabalhar em grupo.	Formação em pequenos grupos.
4ª etapa	Criar soluções criativas	Montagem do mural.
5ª etapa	Sintetizar informações e valorizar a sua construção e dos pares.	Partilha do material desenvolvido pelo grupo.

Fonte: Elaborado pela autora

Compreendemos que diante da demanda para a formulação de recursos instrucionais adaptados à realidade dos serviços e pautados na interdisciplinaridade, utilizar estratégias lúdicas pode contribuir para o rompimento de vieses pedagógicos normatizadores e a verticalização da prescrição em saúde, dessa forma, pensamos em experiências de aprendizado por meio da arte, para possibilitar vias de comunicação e expressão criativas. Ela foi pensada como possibilidade de registro dos encontros (reuniões de equipe, assembleias, reuniões de rede). Esse material didático/instrucional foi inspirado no trabalho do Livro mural, concebido pelo artista e escritor Luciano Pontes (Pontes, 2016) e do Grupo Ateliê Jardim de Histórias, que desenvolveu a partir dos campos da arte e da educação caminhos para a educação continuada em saúde (Kierniew et al. 2019).

A produção do Mural foi realizada em pequenos grupos, os quais receberam uma tela, canetas coloridas, e a partir de um tema foram convidados a materializar o que ele representava ao grupo produzindo livremente. Como disparadores foram utilizados os quatro temas que emergiram durante a análise dos dados da pesquisa: Uma rede invisível, Uma rede de jogos de palavras, Uma rede e seus nós, Uma rede tecida pelos afetos. Cada grupo produziu um quadro, que juntos formaram um único mural, representando as narrativas constituídas por meio da experiência de cuidado no contexto já explicitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa primeira aplicação dos produtos, destaca-se que os participantes acolheram muito bem a proposta e foi um momento de dividir impressões, deslocar-se do fazer técnico e olhar para a sua prática a partir de uma óptica criativa e colaborativa. Espera-se, com o estudo, estimular pesquisas voltadas à aprendizagem significativa utilizando práticas inovadoras no contexto da formação em serviço.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luís. O Aleph. Porto Alegre: Globo, 1985.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde – 1. ed. rev. – Brasília : Ministério da Saúde, 2018.

CHRISTOFARI, Ana Carolina, Freitas, Claudia Rodrigues de e Baptista, Claudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 25 Julho 2023], pp. 1079-1102. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623642057>>. Epub

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KIERNIEW, J. G.; FROHLICH, C. B.; MOSCHEN, S. Z. As narrativas ficcionais na Dor e Cuidados Paliativos: a construção do Ateliê Jardim de Histórias. Rev. SBPH, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 72-90, jun. 2019 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 04 jul. 2023.

LIMA, A., VASQUES, C. (2018). Formas de conhecer em Educação Especial: mal-estar, discurso médico e vida ordinária na escola. Revista Educação Especial. 31.617. 10.5902/1984686X30118.KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. Comunicação & Educação, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 27 jun. 2023.

OROFINO, M.M.B.; SILVA, M.I.L.E. Narrativas em saúde: quinze minutos de literatura na produção do cuidado em equipe multiprofissional. Interface (Botucatu, Online), v. 24, p. 01-14, 2020. <https://doi.org/10.1590/interface.190775>

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. Teorias de aprendizagem: texto introdutório. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

CULTIVANDO CONSCIÊNCIA GLOBAL – ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A AGENDA 2030 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Simone Auf der Maur

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto
stome@letras.up.pt*

Resumo

No século XXI, o ambiente educacional enfrenta desafios dinâmicos, impulsionados pela rápida evolução tecnológica e mudanças sociais. Os professores do século XXI precisam desenvolver habilidades e competências que vão além do simples repasse de conhecimento. Além de desenvolver a competência digital, o pensamento crítico e a resolução de problemas - entre outros - os docentes devem ser capazes de preparar os seus alunos para serem cidadãos globais conscientes e empáticos, capazes de compreender e valorizar a diversidade de culturas e ecossistemas e interagir com os mesmos em prol de um mundo mais pacífico, justo e sustentável (Carmo, 2014; de Haan, 2008a). Consequentemente, as instituições de ensino universitário e politécnico que oferecem formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem ajustar os seus planos de estudo e práticas pedagógicas para vir ao encontro desta demanda. A presente comunicação visa mostrar algumas atividades implementadas com professores estagiários de Inglês/Alemão e Português/Alemão dos Mestrados em Ensino (MEIEFA e MEPIEFA) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Estas atividades foram apoiadas pela organização humanitária internacional “Oneness-Heart-Tears and Smiles” / “From Kids to Kids” (com sede em Nova York) e decorreram na Escola Secundária de Ermesinde, na Escola Básica da Ponte (Santo Tirso) bem como no Conservatório de Música do Porto. São exemplos de como os professores estagiários podem sensibilizar os seus alunos para assuntos transversais relacionados com a Agenda 2030, promovendo assim uma consciência global nos seus alunos, alinhando-se com os princípios de sustentabilidade e cidadania global delineados pela ONU. Como enquadramento teórico são utilizadas as 12 competências a adquirir pelos professores, definidas no projeto europeu “A Rounder Sense of Purpose” (RSP). O RSP tem uma visão alargada do significado de competência. É considerada como algo que resulta da prática e do aumento do conhecimento, ambos sustentados por valores que levam os professores a melhorar a sua prática. O quadro RSP incentiva os professores a praticarem uma pedagogia transformadora e orientada para a ação, que envolve os alunos em processos participativos, sistémicos e criativos.

Palavras-chave: educação no século XXI, formação inicial de professores, competências dos professores, Agenda 2030 no ensino de línguas, consciência global

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Nos nossos tempos há novos desafios que exigem práticas pedagógicas inovadoras. Não basta mais reproduzir modelos do passado porque é preciso dar respostas certas às exigências do presente e antecipar e imaginar cenários futuros. O sistema educativo tem um papel principal nesse processo e deve criar ambientes de ensino-aprendizagem que fomentam o desenvolvimento de competências – como a criatividade, imaginação, flexibilidade, curiosidade, autonomia e resiliência – ao serviço de todas as áreas de conhecimento (Blum, 2021). De facto, abordagens mais recentes buscam trazer questões da vida real para a sala de aula, confrontando os alunos com desafios complexos de um mundo globalizado. Os currículos e manuais escolares têm sido adaptados, levando em conta temas como alterações climáticas, sustentabilidade, igualdade e aspetos culturalmente específicos.

Neste contexto é de salientar que existem documentos reguladores muito ricos em Portugal, como o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), as “Aprendizagens Essenciais” bem como a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (2016). São estruturas que suportam bem as práticas e a reflexão sobre as mesmas. Porém, no que diz respeito à implementação do

princípio da sustentabilidade na prática letiva, os professores muitas vezes não têm diretrizes concretas. Para dar resposta a esta necessidade, destaca-se aqui o projeto europeu "A Rounder Sense of Purpose"¹ que serve como quadro teórico para as intervenções didáticas levadas a cabo e ilustrados mais a frente.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O projeto "A Rounder Sense of Purpose" (RSP) compreende a educação, englobando um vasto leque de preocupações: sociais, económicas e ambientais. Este conceito é frequentemente designado por educação para o desenvolvimento sustentável ou aprendizagem para a sustentabilidade. O projeto financiado pelo programa Erasmus+ reuniu instituições de toda a Europa para desenvolver um quadro de competências práticas para professores que queiram educar para um mundo justo e sustentável. Um dos pressupostos básicos deste quadro de competências é que os professores devem, em primeiro lugar, adquirir eles próprios competências sustentáveis e só então serão capazes de praticar uma pedagogia transformadora, orientada para a ação, que envolva os alunos em processos de pensamento e ação participativos, sistémicos, criativos e críticos.

É igualmente importante reconhecer que as competências RSP se apoiam mutuamente e, por isso, não devem ser vistas isoladamente. No gráfico 1 pode-se observar que a primeira coluna contém competências amplamente relacionadas com o pensamento holístico. A segunda coluna prende-se com a visão da mudança e a terceira com a concretização da transformação, idealmente a nível institucional ou do sistema. As etapas da integração, do envolvimento, da prática e reflexão proporcionam aos alunos o desenvolvimento de uma consciência global.

Thinking Holistically	Envisioning Change	Achieving Transformation
Integration:		
Systems The educator helps learners to develop an understanding of the world as an interconnected whole and to look for connections across our social and natural environment and consider the consequences of actions.	Futures The educator helps learners to explore alternative possibilities for the future and to use these to consider how behaviours might need to change.	Participation The educator helps learners to contribute to changes that will support sustainable development.
Involvement:		
Attentiveness The educator helps learners to understand fundamentally unsustainable aspects of our society and the way it is developing and increases their awareness of the urgent need for change.	Empathy The educator helps learners to respond to their feelings and emotions and those of others as well as developing an emotional connection to the natural world.	Values The educator develops an awareness among learners of how beliefs and values underpin actions and how values need to be negotiated and reconciled.
Practice:		
Transdisciplinarity The educator helps learners to act collaboratively both within and outside of their own discipline, role, perspectives and values.	Creativity The educator encourages creative thinking and flexibility within their learners.	Action The educator helps the learners to take action in a proactive and considered manner.
Reflexivity:		
Criticality The educator helps learners to evaluate critically the relevance and reliability of assertions, sources, models and theories.	Responsibility The educator helps learners to reflect on their own actions, act transparently and to accept personal responsibility for their work.	Decisiveness The educator helps the learners to act in a cautious and timely manner even in situations of uncertainty.

Gráfico 1: quadro de competências dos professores segundo o projeto "A Rounder Sense of Purpose"

¹ <https://aroundsenseofpurpose.eu/>

A abordagem metodológico-didática que serve de base a este quadro de competências é a aprendizagem transformadora. Basicamente, pode-se dizer que existem diferentes vertentes dentro da aprendizagem transformadora. No entanto, no centro das abordagens da aprendizagem transformadora "está a questão de saber como os processos de aprendizagem (sem os ligar inicialmente a conteúdos específicos) conduzem à transformação das atitudes, (pré-)juízos e opiniões anteriores dos aprendentes e, por conseguinte, ao pensamento autónomo e crítico e à capacidade de fazer juízos independentes" (Zeuner, 2012, p. 93, trad. pela autora). De um modo geral, podem distinguir-se duas direções da aprendizagem transformadora: a aprendizagem transformadora, por um lado, como uma mudança nas perspetivas individuais de significado e, por outro, como um processo coletivo de consciencialização e emancipação. Ambas as direções integram abordagens da teoria crítica e das teorias construtivistas da aprendizagem.

Naturalmente, isto levanta a questão dos métodos adequados para iniciar processos de aprendizagem transformadores (Singer-Brodowski, 2016). Afinal, estes processos de aprendizagem não podem ser controlados diretamente, uma vez que seguem, em grande medida, um princípio de auto-organização (Gremmler-Fuhr, 2006). No entanto, podem ser promovidos através de dispositivos didáticos que se baseiam no planeamento e na realização autónoma de projetos no contexto da sustentabilidade. Favorecem, assim, uma interação permanente entre a ação concreta e a reflexão sobre a experiência adquirida (Taylor, 2007).

Com base neste enquadramento teórico, foram levados a cabo pequenos projetos no âmbito da formação inicial de professores de línguas (estrangeiras) que servem como exemplos para o trabalho com objetivos da Agenda 2030.

CONTEXTO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

As atividades implementadas tiveram como referência o objetivo 16 da Agenda 2030, mais concretamente a paz global e envolveram os professores estagiários de Inglês/Alemão e Português/Alemão dos Mestrados em Ensino na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. As atividades foram levadas a cabo no âmbito da Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) nos anos letivos 2021/22; 2022/23 e 2023/24. Essas intervenções ocorreram em diferentes instituições educacionais, incluindo as duas escolas cooperantes da FLUP, a Escola Secundária de Ermesinde, e o Conservatório de Música do Porto, bem como a Escola da Ponte em Santo Tirso. Os professores estagiários foram familiarizados com o quadro de referências RSP e tiveram a oportunidade de participar ativamente na conceção e na implementação dos seguintes projetos:

Happiness Banners

Tudo começou quando, em 2021, na qualidade de docente no âmbito dos Mestrados em Ensino de Línguas fui contactada pela diretora da organização humanitária internacional "The Oneness-Heart-Tears and Smiles" / "From Kids to Kids"², Dra. Kritagyata Nicholls, a perguntar se conhecia uma escola no norte de Portugal que estivesse interessada em receber uma faixa com mensagens de esperança e encorajamento em tempos de pandemia COVID-19. As mensagens são da autoria de Sri Chinmoy (1931-2007), filósofo indiano e colaborador nas Nações Unidas durante 30 anos e fundador da organização humanitária acima referida. Pensei imediatamente na nossa escola cooperante em Ermesinde e a direção da escola ficou entusiasmada com a ideia. No agrupamento, duas escolas participaram nesta iniciativa e com a colaboração das professoras estagiárias foram organizadas as cerimónias de entrega das faixas no dia 23 de junho de 2021. As cerimónias contaram ainda com a presença de alunos e professores, da direção da escola, do presidente da câmara e de um representante da organização humanitária.

² <https://www.onenessheart.org/> Esta organização com sede em Nova York trabalha sem fins lucrativos, não está filiado a nenhum partido político e não tem qualquer confissão religiosa.

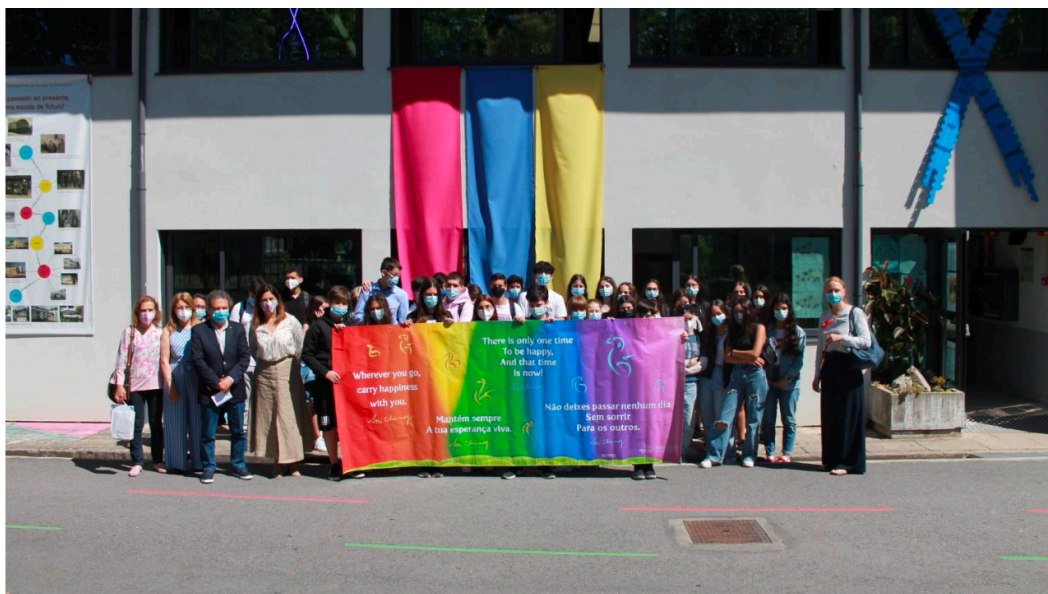


Imagem 1: Foto da cerimónia de entrega da faixa na Escola Secundária de Ermesinde



Imagens 2 e 3: Fotos da cerimónia de entrega da faixa na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos D. António Ferreira Gomes – Ermesinde, os alunos da mesma escola a tocar e a cantar a música “Your Heart is as beautiful as the Rainbow” da autoria de Sri Chinmoy

Inspirados pelas mensagens que a escola recebeu, os alunos fizeram desenhos com mensagens de esperança para oferecer a crianças e jovens hospitalizados no Instituto Memorial de Oncologia Raisia Gorbacheva³, na Rússia, que é apoiado pela organização humanitária “Oneness-Heart-Tears and Smiles”.



If you stay focused
on your goals and
keep faith on your
heart, you will
never lack strength
and victory will be
guaranteed

Manuel Moreira, 16, Escola Secundária de Ermesinde

Gráfico 2: exemplo de um desenho e texto elaborados por um aluno da Escola Secundária

³ Nome em inglês: Raisia Gorbacheva Memorial Research Institute of Children's Oncology, Hematology and Transplantation, Saint-Petersburg, Russia

Os alunos utilizaram a língua estrangeira (neste caso o inglês) para formularem a sua mensagem de esperança e levaram a tarefa muito a sério porque sabiam que os jovens que iam receber os seus trabalhos se encontravam numa fase difícil das suas vidas. O uso da língua estrangeira serviu, neste caso, para veicular uma mensagem autêntica, vindo do coração dos alunos.

Dia Mundial da Terra, 22 de abril de 2023

Na segunda quinzena de abril de 2023 tiveram lugar eventos ligados ao Dia Mundial da Terra que contaram com a colaboração dos professores estagiários. A organização humanitária “Oneness-Heart-Tears and Smiles” ofereceu uma oliveira, símbolo de paz, a três escolas no norte de Portugal (Escola Secundária de Ermesinde, Conservatório de Música do Porto e Escola Básica da Ponte em Santo Tirso). Foram organizadas cerimónias nas quais os alunos recitaram poemas relacionados com árvores e com a natureza nas línguas inglês, português e alemão. No Conservatório de Música houve alunos que cantaram e tocaram instrumentos. De uma maneira geral, os alunos das turmas de alemão, a direção de cada escola, os professores estagiários e as professoras orientadoras de alemão estavam envolvidos na escavação do buraco e na plantação da oliveira no jardim de cada escola. Paralelamente, estava patente uma exposição com quadros e aforismos de Sri Chinmoy nas bibliotecas escolares. A cada das três bibliotecas foi oferecido um exemplar do livro “Listen to Nature” de Sri Chinmoy com poemas e textos sobre a importância da preservação da natureza.



Imagem 4: Fotos da cerimónia no Conservatório de Música do Porto. Diretor: António Moreira Jorge, Prof. Orientadora: Rosa Lídia Sousa, professores estagiários, estudantes da Didática (FLUP), alunos de Alemão

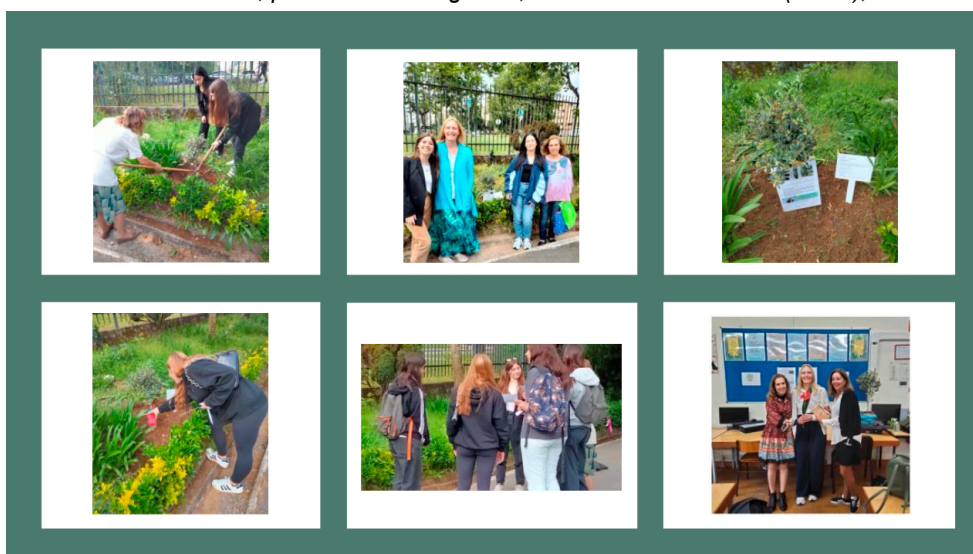


Imagem 5: Fotos da cerimónia na Escola Secundária de Ermesinde. Professores estagiárias: Andreia Oliveira, Mariana Araújo, Prof. orientadora: Júlia Miranda, alunas de Alemão



Imagem 6: Fotos da cerimónia na Escola Básica da Ponte. Estudantes da Didática (FLUP), Prof. Estagiários, alunos da escola, Prof. Cláudia Pinto (Prof. Escola da Ponte)



Imagem 7: Fotos da exposição de obras de Sri Chinmoy na biblioteca escolar do Conservatório de música do Porto. Oferta de um exemplar do livro "Listen to Nature" de Sri Chinmoy às bibliotecas escolares.

Estrela de Natal em origami, dezembro de 2023

Nas aulas de alemão, na época de Natal, é costume falar sobre tradições natalícias em diferentes países de expressão alemã. Porém, no ano de 2023, a professora estagiária, Bruna Santos, quis ir além do trabalho em sala de aula, levando uma mensagem de Natal a pessoas num lar de terceira idade. Com isso pretendeu sensibilizar os seus alunos para o facto de nem todas as pessoas terem a possibilidade de festejar o Natal junto da sua família. Numa das aulas dedicadas ao tema do Natal, os alunos receberam um vídeo com as instruções de como dobrar um papel para fazer uma estrela em origami. Depois escreveram uma mensagem de Natal em alemão e em português nas suas estrelas (cf. Candelier, 2009 sobre abordagens pluralistas). Posteriormente, as estrelas foram entregues a utentes num centro paroquial do Porto poucos dias antes do Natal de 2023.

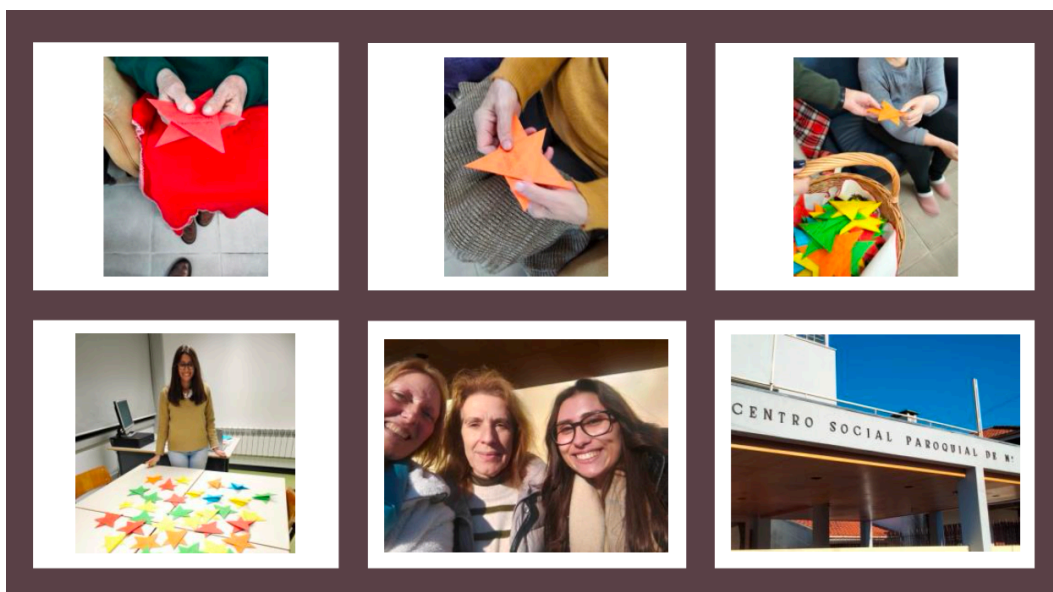


Imagem 8: Fotos da elaboração das estrelas de Natal e a entrega das mesmas a utentes de um centro paroquial no Porto. Prof. orientadora Júlia Miranda (Alemão), Prof. estagiária Bruna Santos

CONCLUSÃO

Ao olhar para o futuro, é imperativo ir além da simples adição de mais matérias e recursos educativos. É preciso ir ao encontro de como ser um professor e um aluno com cabeça, tronco, membro e coração. Devemos perceber que ensinar não é só preparar os alunos para passarem em testes e para obterem notas (Hüther et al., 2020; Kohn, 2015; Wagner, 2019). Às vezes basta, que um ou dois professores tomam a iniciativa para lançar um desafio diferente a si próprios e aos seus alunos. Nisso, a colaboração interdisciplinar e transdisciplinar, a aprendizagem baseada na experiência e o envolvimento dos alunos em processos de ação e reflexão são fundamentais. O quadro de competências RSP demonstra que é importante dar mais ênfase à educação socio-emocional dos alunos e ao desenvolvimento da empatia nos processos de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Além disso, ficou claro que o reforço das competências criativas por parte dos professores e alunos é uma ferramenta pedagógica valiosa para enfrentar os desafios (globais) da atualidade e criar futuros sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- Blum, J. et al. (2021), *Transformatives Lernen durch Engagement: Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Candelier, M. et. al. (2009), *RePA - Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Carmo, H. (2014), *A Educação para a Cidadania no Século XXI*. Escolar Editora.
- de Haan, G. (2008a), Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., de Haan, G. (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Wiesbaden, S. 23–44.
- Gremmler-Fuhr, M. (2006), *Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse*, Kassel University Press.
- Hüther, G.; Heinrich, M. & Senf, M. (2020), *#Education For Future*, Goldmann.
- Kohn, A. (2015), *Schooling beyond measure*. Heinemann.
- Singer-Brodowski, M. (2016), Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee - In ZEP: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39 (2016) 1, S. 13-17.

Taylor, E. W., Cranton, P. & Associates (Hrsg.) (2012), *The Handbook of Transformative Learning: theory, research, practice*. Jossey-Bass.

Wagner, T. (2019), *The Global Achievement Gap: Why Our Kids Don't Have the Skills They Need for College, Careers, and Citizenship - and What We Can Do About It*. Basic Books.

Zeuner, C. (2012), „Transformative Learning“ – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In H. Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. September 2011* (S. 93–104). Schneider Verlag Hohengehren.

Webgrafia

Aprendizagens Essenciais: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> [acedido em 12/01/2024].

Erasmus + - Projekt: A Rounder Sense of Purpose: <https://de.aroundersenseofpurpose.eu/> [acedido em 12/01/2024].

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania> [acedido em 12/01/2024].

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf [acedido em 11/01/2024].

United Nations: Sustainable Development Goals: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/> [acedido em 12/01/2024].

A+ FOR HUMANITY: UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO RUMO AO TRABALHO COLABORATIVO

Catarina Soares¹, Diana Mendes¹, Joana Costa¹, Mafalda Araújo¹, Ruben Correia¹, Sónia Nogueira¹

*¹Colégio Nova da Maia
catarina.soares@colegionovodamaia.pt*

Resumo

O Projeto A+ surgiu no Colégio Novo da Maia com a consciência de que a educação e o ensino são alicerces para o desenvolvimento pessoal e cultural do ser humano. As aulas de Projeto A+ são um espaço onde a interdisciplinaridade se afirma basilar no desenvolvimento das competências transversais, explanadas na aprendizagem pela descoberta e no trabalho colaborativo. A dinâmica utilizada para a progressão dos projetos prende-se com a criação de grupos de trabalho, através da junção de alunos de todas as turmas do mesmo ano de escolaridade. Assim, pretende-se que exista uma troca de ideias mais abrangente e enriquecedora, bem como a promoção do exercício de uma cidadania responsável através da participação democrática e empática na tomada de decisões. A temática abordada no ano letivo 2022/2023 intitulou-se “A+ for Humanity: science, culture, education, technology”. Os alunos tiveram oportunidade de relacionar a humanidade com os diferentes subtemas supramencionados, através da realização de projetos. Nestes, são estimuladas a linguagem e a escrita, a comunicação, o pensamento criativo, o saber tecnológico, a sensibilidade estética e artística e ainda os relacionamentos interpessoais.

No caso do terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, foi selecionado e explorado o subtema “technology”. Tornou-se pertinente a interligação da humanidade com a tecnologia, visto ser uma problemática controversa nos dias de hoje, sobre a qual é cada vez mais necessário debater. Entre vídeos, construções plásticas, questionários e entrevistas, os alunos constataram, através da aprendizagem pela descoberta, o quanto a tecnologia sustenta a evolução da humanidade. Os alunos concluíram o seu projeto com a invenção de um novo objeto tecnológico que respondesse a necessidades da humanidade, identificadas pela comunidade educativa.

Palavras-chave: Projeto A+; trabalho colaborativo; interdisciplinaridade; inovação

O pedagogo americano John Dewey desempenhou um papel crucial na origem da metodologia de projeto. A sua influência manifesta-se na aplicação prática das suas teorias, que fundamentam uma pedagogia ativa e focada na resolução de problemas (Bin, 2012). A visão de Dewey influenciou significativamente a pedagogia contemporânea, incluindo a metodologia de projeto, que propõe um modelo de ensino-aprendizagem centrado no aluno como protagonista deste processo, destacando a importância de uma participação mais ativa. Souza (2004) reforça a conceção do pedagogo norte-americano, sustentando que “a criança devia aprender fazendo e experimentando e, portanto, o contexto educacional devia centrar-se na ação da criança” (p. 3). Os ambientes educacionais devem constituir espaços que abranjam uma variedade de atividades propícias à aquisição de conhecimento e ao desenvolvimento de práticas no processo de ensino-aprendizagem. Estes espaços não se devem limitar ao tradicional ambiente escolar, mas sim incorporar abordagens inovadoras que se adaptem à diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos. A literatura educacional destaca a eficácia destes ambientes na promoção de uma educação mais contextualizada e centrada no aluno, estimulando o desenvolvimento das competências cognitivas aliadas às competências sociais.

Segundo Kilpatrick (2006), a metodologia de projeto pressupõe que “as crianças aprendam pela ação: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros.” (p.29). Assim, a metodologia de projeto é considerada eficaz para promover a motivação intrínseca dos alunos, pois envolvem-se em atividades que são do seu interesse, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A implementação da metodologia de projeto representa um ambiente de aprendizagem que prevê percursos individuais e coletivos, através da pesquisa de conhecimentos que capacitem os alunos a discutirem e partilharem as suas ideias. Nesse contexto, a função do professor é organizar e orientar os alunos nas diversas situações de aprendizagem (Pacheco, Sousa & Lamela, 2018). Neste sentido,

o desenvolvimento da metodologia de projeto pressupõe uma evolução progressiva da autonomia do aluno. Grave-Resendes e Soares (2002) mencionam que “a autonomia não se ganha de um dia para o outro. A sua conquista será tanto lenta e difícil quanto maior for a dependência dos alunos face ao professor e quanto mais este alimentar aquela dependência” (p. 29).

Através do desenvolvimento da autonomia, são desenvolvidas outras competências, que não detenham apenas o conhecimento formal, mas também que saibam “integrá-lo, analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se, com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros” (Cohen e Fradique, 2018, p. 63). Nesse sentido, as habilidades mencionadas por Cohen e Fradique não apenas enriquecem o repertório cognitivo dos alunos, mas também contribuem para a formação de indivíduos socialmente competentes e emocionalmente inteligentes.

A promoção do desenvolvimento da criatividade revela-se como um elemento fundamental para aprimorar tanto o processo quanto a qualidade da aprendizagem, conforme destacado por Moraes e Azevedo (2011). A criatividade, ao possibilitar a formação de conexões entre diversas áreas de aprendizagem, desempenha um papel crucial na facilitação da compreensão e interiorização do conhecimento (Sharp, 2004). Ao longo do processo educativo, o estímulo e desenvolvimento da criatividade não apenas contribuem para o aprimoramento das competências verbais, matemáticas e artísticas, mas também impulsionam a motivação, o comprometimento com as tarefas e o desenvolvimento de características pessoais, tais como a perseverança, a autonomia, a confiança e as competências sociais (Catterall, 2002). Uma estimulação eficaz da criatividade, envolvendo instruções claras e flexibilidade na manipulação direta dos objetos em estudo, resulta em evidências significativas no desenvolvimento psicossocial da criança (Scott e Mumford, 2004). Tendo como base estes pressupostos teóricos, alicerçados sobretudo na Metodologia Projetual, tornou-se imperativo estimular e aplicar no Colégio Novo da Maia (CNM), esta filosofia. Este Colégio, fundado em 2001, promove uma “inovação responsável e criteriosa com um plano curricular abrangente e diversificado, valorizando sempre os processos e não só os resultados.” (in PFC), o que, combinado com a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018, contribuiu para a criação de uma nova disciplina de carácter interdisciplinar e transdisciplinar, denominada de projeto A+.

Tendo como princípio uma formação de valor acrescentado, assente no propósito de promoção da autonomia dos alunos, a disciplina de projeto A+ desafia tanto discentes como docentes, com um tema anual comum a todos os níveis de ensino. Desta forma, todos são instigados a desenvolver projetos semestrais/anuais, que respondam à problemática levantada.

Estes projetos são trabalhados em pequenos grupos de alunos das diferentes turmas, que se reúnem num espaço amplo e colaborativo - sala ProLab, e é neste contexto, que os professores das diferentes áreas, atuam como mediadores, garantindo que no processo de investigação e desenvolvimento dos projetos, os alunos adquiram, apreendam e apliquem os conteúdos das diferentes disciplinas.

No 1º ciclo do ensino básico, especificamente, as disciplinas envolvidas no projeto A+ são o português, a matemática, as artes visuais, a expressão dramática e o inglês. Nestas aulas, os alunos são desafiados a comunicar na sua língua materna e na língua estrangeira 1, neste caso o inglês, isto implica que os alunos alternem entre as duas estruturas linguísticas e adaptem o seu pensamento de maneira flexível. A implementação de uma metodologia bilingue associada ao trabalho de projeto proporciona benefícios significativos não só no processo de aquisição da língua inglesa, mas também permite uma visão holística de todo o processo de ensino aprendizagem. No ano letivo de 2022-2023, o tema adotado pelo CNM para o projeto A+ foi “A+ for Humanity: Education, Technology, Culture and Science”, com o intuito de promover a reflexão sobre o quanto e de que forma estes quatro pilares influenciam o desenvolvimento da Humanidade. O 3º ano, escolheu o pilar da tecnologia, procurando descobrir o quanto esta transformou (e ainda transforma) o mundo, bem como a sua ligação indissociável com as necessidades evolutivas do ser humano e da sociedade.

Divididos em pequenos grupos, os alunos iniciaram os trabalhos com uma pesquisa sobre os conceitos de Tecnologia e Humanidade. Posteriormente, realizaram um Brainstorming, registando os conhecimentos adquiridos num grande mural em papel cenário. Posteriormente, tornou-se evidente que o caminho a seguir passava por analisar a evolução de determinados objetos tecnológicos, ao longo da história, passando pela sua invenção, evolução e prevendo a sua configuração futura.

Com os olhos voltados para o passado, propôs-se aos alunos encontrar alguns objetos tecnológicos de 1940, retratados no filme de animação “Pinóquio”, e analisar os mesmos num guião orientador preparado para o efeito. Esta atividade teve uma grande repercussão nos alunos, primeiramente pelo formato apelativo que representa, mas também pela facilidade com que os alunos conseguiram identificar grandes evoluções de alguns objetos tecnológicos, nomeadamente: a roda, a lâmpada, a

caneta, o carro, etc. Como consequência deste momento, a curiosidade dos alunos encaminhou os seus projetos para um estudo sobre a evolução da tecnologia, de um objeto em específico, atribuído a cada grupo. Como era este objeto no passado? Será que o consigo construir? Que materiais devo utilizar?

Foi na resposta a estas e outras perguntas que a disciplina de artes visuais convidou os alunos a pôr “mãos à obra” e experimentar a recriação destes objetos, no passado e no presente. Esta disciplina desempenha um papel crucial no projeto A+, uma vez que estimula a criatividade, a expressão artística e habilidades cognitivas dos alunos, transformando as suas ideias em algo concreto e visualmente apelativo. Em particular, no projeto do 3º ano, as artes visuais promoveram a apreciação estética, a experimentação e manuseamento de diversos materiais, assumindo-se como um veículo essencial na aquisição do conhecimento histórico-cultural da humanidade.

Em articulação com a disciplina de português, foi elaborado um questionário, aplicado à comunidade educativa, procurando saber quais as necessidades do seu dia a dia, que gostassem de ver respondidas por uma invenção tecnológica ainda inexistente. Efetuada a recolha e análise das respostas, auxiliados pela disciplina de matemática, também essencial na construção dos objetos, cada grupo partiu para a criação de um protótipo em plasticina, que respondesse às necessidades nomeadas.

Por entre pesquisas, estudos, esboços e construções, os grupos criaram vários objetos dignos de uma verdadeira exposição da tecnologia ao longo dos tempos. Foi com esta ideia em mente, que chegamos àquela que viria a tornar-se na apresentação final do projeto: a dramatização de uma EXPO TECH: feira de inventores.

Neste ponto, a disciplina de expressão dramática, assumiu um papel importante, nomeadamente na elaboração do guião dramático que integrasse e evidenciasse todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Esta disciplina melhora as habilidades de comunicação, expressão emocional e corporal, promovendo a confiança e autoestima dos alunos. Além disso, em expressão dramática é estimulada a criatividade, o trabalho em equipa e a empatia, pois os alunos “vestem” diferentes papéis, construindo e refletindo sobre a realidade: sua e do outro.

Concluído o guião e ensaiada a apresentação, chegamos ao OPEN DAY: um dia mágico no CNM, em que se apresentam a toda a comunidade escolar os trabalhos desenvolvidos nos diferentes projetos A+. O 3º ano apresentou em palco a sua dramatização da EXPO TECH, acompanhados por cenários físicos e virtuais, desenvolvidos pelos alunos e professores, apoiada por uma subsequente exposição de todos os objetos produzidos ao longo do ano.

Em suma, todo este projeto, para além de consolidar conteúdos das diferentes disciplinas, permitiu aos alunos do 3º ano aprofundar o seu conhecimento sobre a História da Tecnologia, e o quanto esta molda e influencia a Humanidade, impulsionando avanços e desafiando a compreensão ética e social.

REFERÊNCIAS

Bin, A. C. (2012). Conceções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos. [Doutoral dissertation, Universidade de São Paulo].

Catterall, J. S. (2002). The Arts and the Transfer of Learning. The Arts and Student Academic and Social Development, 151-157. Washington DC: Arts Education Partnership.

Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Lisboa: Raiz Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
Kilpatrick, W. (2006). O Método de Projecto. Viseu: Edições Pedagogo.

Morais, M. F. & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. Avaliação Psicológica, 8(1), 1-15.

Pacheco, J. A., Sousa, J., & Lamela, C. (2018). Aprendizagem baseada em projeto. Universidade do Minho.

Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). *The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. Creativity Research Journal*, 16(4), 361–388.

Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: what can we learn from research?. National Foundation for Educational Research, 32, 5 -12.

Souza, R. A. D. (2004). *O Pragmatismo de John Dewey e sua Expressão no Pensamento e nas Propostas Pedagógicas de Anísio Teixeira*. [Dissertação de mestrado, PUC-Paraná].

DA ESCOLA PARA A ACADEMIA DE MÚSICA: PODE A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL PROMOVER O BEM-ESTAR DE PESSOAS IDOSAS?

Carolina Gomes¹, Maria do Carmo Antunes¹, Francisca Teixeira¹, Irene Cortesão¹, Sofia Castanheira Pais¹

Center for Research and Intervention in Education (CIEE), Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto

cagomes@fpce.up.pt

Resumo

A literatura evidencia que as práticas culturais e artísticas contribuem para o bem-estar dos agentes sociais (Dzuka & Dalbert, 2000; Mellor, 2013). A par da dimensão física, aspetos como a inclusão social e a criação e/ou reforço de laços sociais, são, a este respeito, destacados positivamente. Esta pesquisa desenvolve-se no âmbito do projeto “Cante pela sua Saúde”, um programa com duração de seis meses, realizado numa academia de música, durante o ano de 2022, que tem como finalidade perceber a relação entre a participação em contextos de música comunitária e o bem-estar de pessoas idosas. Especificamente, pretende-se estudar de que forma este programa tem efeitos no bem-estar e na qualidade de vida de 106 participantes.

Seguindo uma abordagem metodológica mista, os dados foram recolhidos por via de notas de terreno, entrevistas com funcionárias das instituições e com familiares dos/as participantes no programa, bem como com recurso a inquéritos por questionário direcionados aos/as participantes. A pesquisa decorreu seguindo princípios éticos, alinhados com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, e atendeu, de forma particular, à inquietude sentida no rescaldo da pandemia COVID19. Ou seja, constrangimentos ao nível da interação devido ao uso de máscaras/viseiras e ao facto de os/as participantes terem que manter distanciamento físico, sublinham a necessidade de uma leitura situada do contexto e dos resultados obtidos.

Os resultados evidenciam um impacto positivo do programa de canto no sentimento de bem-estar dos/as participantes ao nível subjetivo, psicológico e social, contribuindo para um aumento da qualidade de vida, designadamente no que diz respeito à dor, à toma de medicação, ao nível de concentração e à autoestima. Indiretamente, o programa mostrou também contribuir para o bem-estar social dos/as técnicos/as das instituições, o que enfatiza a importância da criação e da promoção deste tipo de iniciativas.

Palavras-chave: música comunitária, bem-estar, qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

Esta apresentação reporta-se ao projeto Cante pela sua Saúde - Sing4Health", (iniciativa da Fundação Belmiro de Azevedo | Ministério da Cultura, Direção-Geral das Artes). Promovido pela Facetas de Talento, o projeto visa combater o isolamento social de pessoas idosas, a partir de um programa de canto em grupo, orientado por Anabela Pires (cantora, atriz e psicóloga), no qual se trabalham técnicas vocais, exercícios de dinâmica de grupo e a realização de um espetáculo público. Este programa desenvolveu-se durante o ano de 2022, envolvendo 106 participantes residentes em Vila Nova de Gaia, e teve a duração de seis meses, com dois ensaios semanais numa academia de música. O projeto contou com um vasto conjunto de parceiros e a equipa do Centro de Investigação e Intervenção Educativas ficou responsável pelo estudo científico do programa, procurando compreender os efeitos da participação no projeto ao nível do bem-estar.

No contexto deste projeto, olhamos o conceito de bem-estar de uma forma holística, associado a indicadores psicológicos, psicossociais e comportamentais e afastados de uma leitura biomédica e tendencialmente medicalizante do envelhecimento, admitindo os seus efeitos potencialmente desempoderantes para as pessoas. Trata-se, por isso, de reconhecer a definição de bem-estar adotada por Luísa Lima, considerando que se trata de um conceito multidimensional e que inclui, designadamente, o bem-estar subjetivo, o bem-estar psicológico e o bem-estar social (Lima, 2006).

Caracteriza-se o bem-estar subjetivo pelo “conjunto lato de avaliações acerca do grau de agradabilidade da vida” (Lima, 2006) e está relacionado com a satisfação com a vida, correspondendo à forma como a vida é percebida pela pessoa, a partir de uma visão hedônica. Dessa forma, esse conceito abrange uma dimensão psicológica, que diz respeito à autonomia, aceitação em si, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, objetivos de vida e domínio do meio, e uma dimensão social, que engloba a integração social, a contribuição social, a coerência social, a aceitação social e a realização social.

De acordo com a literatura, alguns dos impactos positivos do envolvimento em coros e iniciativas musicais organizadas, reconhecidos a partir da avaliação da qualidade de vida, mostram melhorias ao nível da percepção de bem-estar, o relaxamento e o alívio do stress (Kuhn, 2002; Kreutz, et al., 2004; Lewis, et al, 2016).

O envolvimento em atividades desta natureza contraria o isolamento social, permitindo manter o contacto com a realidade e fomentar o sentido de pertença da pessoa idosa à/s sua/s comunidade/s (Cid & Dapía, 2012). Observando o potencial do seu envolvimento em coros e programas de canto, a literatura dá nota dos efeitos ao nível do bem-estar, nos seus variados domínios, designadamente subjetivo, psicológico e social (Dzuka & Dalbert, 2000; Mellor, 2013).

Tendo em conta a promoção de saúde e de bem-estar das pessoas idosas através do canto, importa discutir, neste contexto, o conceito de participação num projeto coral comunitário. Analisando a dimensão comunitária do canto coral, é possível perceber o canto como um fenómeno cultural, social e histórico, que promove comunicação e expressão do ser humano e da sua cultura, um fenómeno psíquico, integrador, que envolve processos cognitivos (Carminatti & Krug, 2010). Porque a voz do canto é um instrumento musical natural e cantar abre um acesso direto à música sem as dificuldades técnicas de um instrumento (Houlahan & Tacka, 2015), o projeto considerou a participação ativa dos/as seniores envolvidos no programa de canto.

METODOLOGIA

Considerando que o estudo pretendeu compreender de que forma este programa teve efeitos no bem-estar e na qualidade de vida de 106 participantes, adotou-se uma metodologia híbrida. Privilegiou-se, por um lado, a aproximação a esta população através de observação etnográfica, com recurso a notas de terreno, contabilizando-se um total de 78 notas, assim como 7 entrevistas e 4 grupos de discussão focalizada com seniores, professores/as de música e técnicos/as. Por outro lado, administraram-se inquéritos por questionário, no início e no final do projeto, com vista a recolher dados sociodemográficos e dados relacionados com o bem-estar e a qualidade de vida¹.

Os dados recolhidos através de notas de terreno, entrevistas e grupos focais foram tratados através de análise de conteúdo e os dados recolhidos por questionário foram analisados estatisticamente, com recurso ao software SPSS.

A pesquisa decorreu seguindo princípios éticos, alinhados com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, e atendeu, de forma particular, à inquietude sentida no rescaldo da pandemia COVID19. Ou seja, constrangimentos ao nível da interação devido ao uso de máscaras/viseiras e ao facto de os/as participantes terem que manter distanciamento físico, sublinham a necessidade de uma leitura situada do contexto e dos resultados obtidos.

RESULTADOS

Iremos mostrar, de seguida, alguns resultados obtidos no âmbito do projeto. Começaremos por apresentar as dimensões do bem-estar.

O bem-estar ao nível psicológico foi visível nomeadamente na dimensão autoestima e na aceitação de si, uma vez que as atitudes positivas face aos/as próprios/as participantes foram evidenciadas nas conversas com técnicas, familiares e outros utentes.

"nos proporcionou este tempo todo de alegria, porque sempre que íamos para a academia, quer dizer mesmo que a gente naqueles dias tão mal disposta e não apetece, ficávamos logo com aquele bichinho assim e de querer cantar e saltar e aquela alegria diferente de estar em casa" (sênior)

¹ Escala da Qualidade de vida (Whoqol-bref OMS, 2004; Quality of Life Index, Ferrans & Power, 1984); Escala do bem-estar, especificamente as dimensões do Bem-estar emocional, Satisfação com a vida, Autonomia e Aceitação de si, Crescimento pessoal e Objetivos de vida, Domínio do meio, Aceitação social (Lima, 2006).

A dimensão do bem-estar social é percebida na integração social dos/as participantes, os quais criaram ligações e se integraram no projeto.

"Na ida para o transporte, a D. M. comenta com a motorista da carrinha «foi uma alegria! Parece que a gente vive mais um bocadinho!»" (Grupos B e C, 3,19 julho)

Além disso, verifica-se uma avaliação positiva relativamente ao contributo do projeto para os/as participantes, mas também para a sociedade.

"Os benefícios (...) é o facto de conviver, é o facto de permitir que ele cante, é o facto de, pronto, ele participar numa coisa que sabe que vai ter um impacto social grande e estar orgulhoso nisso." (familiar)

A realização social, ou seja, a crença no potencial da sociedade, também surgiu em algumas conversas

"as pessoas queriam ser tocadas, queriam ser acarinhadas, as pessoas queriam que nós lhes chamássemos pelos nomes. Eu quando me apercebi disso, comecei a mudar um pouquinho o esquema (...). Eu fico com as lágrimas nos olhos de observar aquele cuidado todo que eles têm uns com os outros. Acho que não é só apenas a cantar, o que estamos aqui a fazer é com que eles, através da música, vivam aquelas emoções que as músicas trazem (...) e vejo que isto traz alegria" (professora)

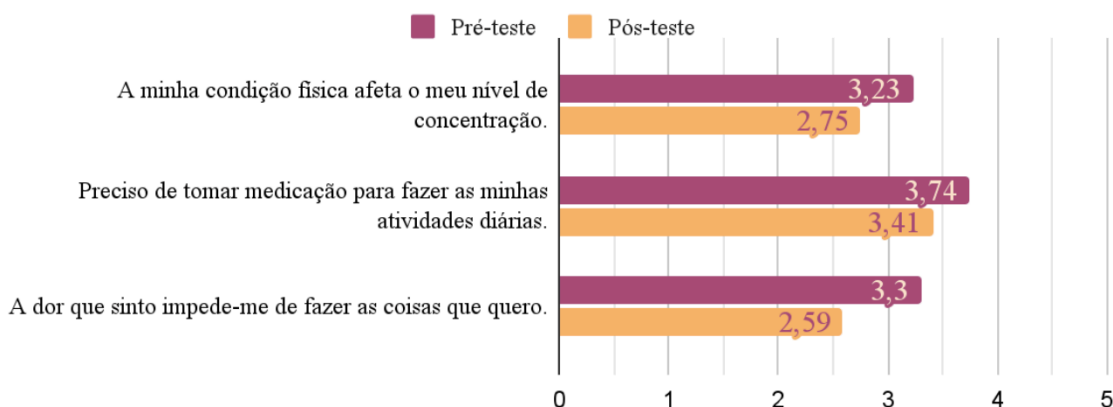
O projeto também mostrou influenciar o próprio bem-estar dos/as técnicos/as, que iam aos ensaios de coro:

"(...) o projeto tem sido muito bom para os próprios técnicos, pois permitiu conhecer outras pessoas, rever pessoas já conhecidas, e partilhar histórias, experiências e impressões com outros/as técnicos/as na mesma situação - momentos que já não tinha há muito tempo devido à pandemia." (Visita ao Lar de Oliveira do Douro, nota 1)

"Os/As técnicas estavam muito animados/as e cantavam com eles/as. Um deles nunca tinha vindo e estava se divertindo muito, ele era muito bem-disposto. (...) O técnico conversava com todas as senhoras e elas se divertiam, se juntavam a volta dele e conversavam, se rindo." (Grupo B, 4, 10 maio)

Comparando os dados do pré e pós teste, percebe-se a influência que o projeto teve no bem-estar dos/as participantes, bem como ao nível da sua qualidade de vida, nomeadamente na concentração, na toma de medicação e na diminuição das dores.

Média das respostas do pré e pós-teste para itens da Escala da Qualidade de Vida



Em algumas entrevistas, a influência do projeto na qualidade de vida dos/as participantes também é abordada:

"Foi um tempo de vivência, sei lá, parece que rejuvenesci. Eu estava, a entrada estava, eu vinha ali e ouvia música, eu já ia por aqui fora a mexericar que eu era assim 'ai meu Deus, isto já estava a me fazer falta'" (sênior 2)

"Ela teve um AVC e depois veio com várias sequelas do AVC, vinha com problemas na fala, na tricofagia, também da problemas na deglutição e agora está outra pessoa, aquela senhora

renasceu, temos imensos agradecimentos por parte das filhas, portanto, eu acho que o projeto também foi muito bom para ela” (técnica 1)

DISCUSSÃO

De uma forma geral, a participação no programa de canto revela resultados positivos para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas idosas. Também há notas positivas a destacar relativamente aos/às técnicos/as, o que não sendo prioritário no projeto, acreditamos que influencie positivamente os efeitos do programa nos/as participantes, considerando o reforço de laços em circunstâncias excecionais como foram as do momento da pandemia.

Há, para além das dimensões específicas do bem-estar psicológico, social e da qualidade de vida, uma nota relevante a tecer no que respeita ao facto de os/as participantes realizarem novas aprendizagens (técnicas/artísticas musicais e pessoais/sociais) e criarem rotinas que incentivam a aprendizagem ao longo da vida e, pelo menos neste contexto, parecem contribuir de facto para uma melhoria da qualidade de vida e para um aumento da perceção de bem-estar por parte dos/as participantes do projeto Cante pela sua Saúde.

“Olhe para mim, tem o significado de... o significado de aprendizagem. Eu não sabia cantar, cantava no chuveiro, como qualquer pessoa, pronto. Portanto significa para mim um significado de construir mais uma... tentar ultrapassar mais uma barreira e... aprender mais uma coisa na vida, mais uma lição, porque tem pessoas com idades mais um bocadinho avançadas do que eu, e vêm para aqui na boa disposição, com espírito de alegria e é isso. Eu venho para aqui com o espírito de alegria e de fazer amizades.” (sênior 3)

REFERÊNCIAS

- CARMINATTI, Juliana & KRUG, Jeferson. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamiento psicológico*, 7(14), 81-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3265166.pdf>
- CID, Xosé Ml. & DAPÍA, María (2012). Lazer e Tempos Livres para as gerações idosas. Perspectivas de animação Sociocultural e aproximação à realidade Galega. In Osório, Agustin R. & Pinto, Fernando C. (Coord.). *As Pessoas Idosas. Contexto Social e Intervenção Educativa*. (pp.281-305) Lisboa: Instituto Piaget Editora.
- DZUKA, Jozef e DALBERT, Presov (2000). Well-being as a psychological indicator of health in old age: A research agenda. *Studia Psychologica*, 42, 61-70.
- FERRANS, C, POWERS, M. (1985). Quality of Life Index: Development and psychometric properties. *Advances in Nursing Science*, 8, 15-24.
- HOULAHAN, Micháel, & TACKA, Philip. (2015). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. Oxford University Press.
- KREUTZ, Gunter; BONGARD, Stephan; ROHRMANN, Sonja; et al. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol and emotional state. *J. Behav. Med.*, 27, 623–635. <https://doi.org/10.1007/s10865-004-0006-9>. 8.
- KUHN, Dawn (2002). The effects of active and passive participation in musical activity on the immune system as measured by salivary immunoglobulin A (SigA). *J. Music Ther.*, 39, 30–39. <https://doi.org/10.1093/jmt/39.1.30>. 9.
- LEWIS, Adam; CAVE, Phoene; STERN, Myra., et al. (2016). Singing for lung health - a systematic review of literature and consensus statement. *NPJ Prim Care Respir Med.*, 26, 16080.
- LIMA, Maria & Novo, Rosa. (2006). So far so good? Subjective and social well-being in Portugal and Europe. *Portuguese Journal of Social Sciences*. 5. 5-33. 10.1386/pjss.5.1.5/1.
- MELLOR, Liz (2013). An investigation of singing, health and well-being as a group process. *B. J. Music*. 30, 177–205.
- WHOQOL Group. (1998). Development of World Health Organization WHOQOLBREF quality of life assessment. *Psychological Medicine*, 28, 551–558. <https://doi.org/10.1017/s0033291798006667>

OS ÍNGREMES DEGRAUS DA PARTICIPAÇÃO INFANTO-JUVENIL NA ESCOLA

Irene Cortesão

Pedro Jesus

Resumo

Este trabalho surge no âmbito de um projeto de inovação educacional que envolve uma rede de oito instituições escolares em Portugal, com oferta educativa da creche ao ensino secundário.

Através de um trabalho colaborativo de investigação-ação, envolvendo adultos, crianças e jovens, procurou-se construir uma escala de níveis de participação das crianças e jovens na escola, que se constituísse como um referencial para a reflexão e a vivência quotidiana da participação, entendida como um direito pedagógico (Bernstein, 2000). Nesse processo estabeleceu-se uma gradação de níveis de participação, um caminho que os centros educativos poderão e deverão fazer no sentido de atingirem um estágio de participação plena das crianças e jovens, não se limitando essa participação, portanto, a aspetos funcionais ou de consulta, mas fazendo parte de um efetivo diálogo interpessoal que promova o desenvolvimento e a emancipação das crianças e jovens/alunos. O trabalho que aqui se apresenta parte da proposta de escala de participação que resultou do processo de investigação realizado e reflete sobre os contributos das crianças e jovens nesse processo. Os dados foram obtidos através de grupos focais e entrevistas breves, através dos quais se procurou captar a perceção dos intervenientes sobre os degraus em que sentem que a sua participação efetivamente se situa, considerando as suas próprias vivências na escola.

Os dados permitem perceber que as crianças e jovens reconhecem a existência de espaços de participação em vários degraus da escala, mas também que essa participação não acontece nos degraus mais elevados e que as oportunidades e a qualidade da participação decrescem à medida que os alunos progridem nos ciclos de escolaridade.

Palavras-chave: Participação das crianças, voz do aluno, investigação participativa

INTRODUÇÃO

No contexto de um projeto de inovação educacional desenvolvido em rede que, desde 2017, envolve nove centros educativos em Portugal, abarcando os diversos ciclos de ensino, da creche ao ensino superior, foram construídos ao longo do tempo materiais de apoio à reflexão e à clarificação sobre o que se entende por participação das crianças e jovens.

Sabendo que participação é um conceito complexo, podendo ter múltiplos significados, por vezes divergentes, olhamos o conceito de participação das crianças e jovens como o poder de influenciar os processos de decisão que envolvem negociação entre adultos e crianças/jovens sobre questões que lhes dizem respeito e sobre o seu desenvolvimento. Trata-se de um processo que evolui com a experiência e a aprendizagem, podendo afirmar-se como um direito pedagógico (Bernstein, 2000), um reforço à valorização pessoal e social das crianças e jovens, fazendo com que estes se sintam parte do processo (Thomas, 2007).

No contexto educativo sabemos que se torna um conceito ainda mais complexo de analisar. Isto porque é conhecido de todos, pois o ato de educar implica participar. Todos os dias os educadores e professores fazem atividades com as crianças e os jovens e estes participam nessas atividades (Jesus & Cortesão, 2021). No entanto, neste projeto procuramos, com os professores/educadores e as crianças/jovens, ressignificar o conceito de participação no espaço educativo. Pretendemos refletir sobre processos e estratégias que se pensam mais adequados aos diferentes contextos dos diferentes centros educativos da rede, assim como sobre o que se pretende conseguir com essa participação, no sentido de os centros educativos se tornarem em espaços em que as crianças e os jovens sejam protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade¹.

Sendo um processo participado pelos atores envolvidos, foi-se tornando clara a necessidade de se construir um mapa, um roteiro que permitisse uma orientação na direção desejada. Apoiados nas ideias de autores como Hart (1992) Shier, (2001), Fielding, (2012) e Cunha (2018), optou-se por, em

¹ Cf. Perfil dos(as) Alunos(as) dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias

rede, construir um referencial que ajudasse a perceber os diferentes graus/degraus que se colocam à participação das crianças e jovens no contexto escolar, o que deu origem a um processo de investigação-ação. Esta metodologia pareceu-nos particularmente promissora no que diz respeito ao contexto e aos objetivos do projeto de inovação. Isto por se tratar, de acordo com Caetano (2019), de uma forma de investigação autorreflexiva, desenvolvida pelos participantes, uma metodologia participativa, colaborativa, sistemática, política, crítica e orientada para a mudança, um exercício de autonomia coletiva, onde todos os participantes são chamados a assumir a responsabilidade pelas decisões e atos realizados em prol da comunidade, na construção de um horizonte partilhado. Na formação de professores, a investigação-ação constitui-se como uma prática reflexiva, que permite incorporar a teoria na prática e centrar-se sobre problemas com que os professores se deparam (Flores, & Silva, 2019).

É sobre o processo de investigação-ação realizado, que conduziu à elaboração do referencial “Degraus de Participação” (Cortesão & Jesus, 2023), e em particular sobre os contributos das crianças e jovens nesse processo, que refletiremos em seguida.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Neste processo de investigação ação, educadores, professores, crianças e jovens estiveram, ao longo do ano letivo 2021/2022 a estudar e refletir em conjunto sobre posições e conceitos teóricos, articulando-os com as diversas práticas e realidades dos diferentes centros educativos da rede. Deste processo surgiu o modelo que a seguir se apresenta. Esse modelo foi construído a partir das reflexões feitas com os adultos envolvidos. Trata-se de uma proposta baseada em 6 níveis de participação, organizados em 4 categorias: A) Participação Condicionada; B) Participação Consultiva; C) Participação Colaborativa; e D) Participação Codecisora, Democrática.

Neste artigo procuramos refletir sobre as perceções das crianças relativamente ao grau/degrau em que situam a sua participação efetiva na escala proposta. Através de grupos focais (14 grupos focais: 6 com crianças do Jardim-de-Infância, 3 com crianças do 1º Ciclo, 2 com crianças do 2º ciclo e 3 com crianças do 3º ciclo) e 4 entrevistas breves realizadas com alunos do secundário, pediu-se que dessem exemplos de situações vividas nas suas instituições educativas que permitissem ilustrar cada grau/degrau de participação. Os discursos das crianças/jovens (analisados através de uma análise de conteúdo) permitiram recolher exemplos de concretizações de formas de participação/níveis de interação existentes nos oito centros educativos, que se organizaram em três âmbitos – à semelhança da categorização adotada por Fielding (2012) –, i) a sala (ou ambiente de aprendizagem), ii) o trabalho das equipas educativas e iii) o contexto alargado do centro educativo. Da recolha de dados efetuada, escolheram-se alguns exemplos de concretizações que nos pareceram ser mais ilustrativos e que no Quadro 1 aparecem a cor azul. Da leitura do quadro é possível perceber que existem concretizações de participação que apontam sobretudo para os níveis de participação condicionada, consultiva e mesmo colaborativa, existindo apenas uns poucos exemplos de participação codecisora e democrática, mas apenas no degrau 5.

Degrau/Compromisso	Na sala (ambiente de aprendizagem)	Nas equipas educativas*	No centro educativo
Participação Codecisora, Democrática			
6. Partilha de responsabilidades e tomadas de decisão entre adultos e crianças/jovens (formulação alternativa - aprendizagem intergeracional)	Coplanificação e colecionação de conteúdos curriculares	Inclusão de crianças/jovens como observadores e como intervenientes no trabalho das equipas educativas, o que pode passar por: - envolvimento das crianças/jovens na comunicação de projetos interdisciplinares e dos seus resultados; - desenvolvimento conjunto (com os adultos) de projetos de investigação-ação sobre problemáticas que afetam ou interessem à escola (aprendizagem de uma disciplina, por exemplo).	Participação na elaboração de regulamentos que afetam a vida das crianças/jovens no centro educativo (regulamentos disciplinares; regulamentos de utilização de equipamentos tecnológicos na escola; uniformes...)
	Autorregulação das aprendizagens como política da escola		Participação no processo de elaboração de horários letivos
	Autoavaliação e coavaliação das aprendizagens (participação efetiva nos processos de avaliação)		Preparação e participação em reuniões com encarregados de educação sobre os próprios alunos (individuais ou de grupos)
	Gestão cooperada do currículo (percentagem de aprendizagens, de estratégias e de formas de avaliação propostas pelas crianças/jovens)		Participação em órgãos de gestão pedagógica (exemplo: conselho pedagógico)
5. Envolvimento/implicação das crianças/jovens em processos de tomada de decisão	Definição de planos individuais de trabalho (JI)	Coplanificação entre docentes e alunos de uma sequência didática ou de um projeto pedagógico da Escola	Envolvimento/implicação das crianças/jovens na concretização/implementação das decisões tomadas, através da participação em equipas de trabalho com adultos (JI)
	Assembleias de sala ou de escola para a tomada de decisão sobre a disposição dos espaços e/ou a aquisição de materiais para a sala (JI)		
Participação Colaborativa			
4. Apoio/Incentivo às crianças/jovens a expressarem-se e a levarem os seus interesses mais longe, de forma regular e sistemática	Gestão cooperada do currículo concretizada através de: - escolha de projetos a desenvolver realizada em assembleias de turma/sala (JI+1C); - escolha do produto final dos projetos desenvolvidos (1C).	Participação de representantes de crianças/jovens em reuniões das equipas educativas (JI)	Mentoria à Associação de Estudantes numa perspectiva de apoio regular e empoderamento das crianças/jovens na concretização das suas iniciativas (S)
Participação Consultiva			
3. Crianças/jovens são desafiados pelos adultos a partilharem as suas opiniões de forma regular e sistemática – também os mais invisíveis e tímidos	Realização de assembleias de sala para recolha de opiniões sobre diversos assuntos relativos à sala (JI+1C)	A equipa reflete conjuntamente sobre pontos de vista/avaliações dos alunos	Realização de assembleias de turma ou de ano regulares com propostas por escrito dirigidas aos órgãos de decisão da escola com vista à respetiva deliberação (1C+S)
2. Crianças/Jovens são cuidadosa e ativamente observados/escutados pelos adultos, processos a partir dos quais os adultos ampliam os interesses/opiniões das crianças/jovens	Diálogo sobre problemas identificados pelas crianças/jovens, como sobreposição ou sobrecarga do calendário de testes, numa perspectiva de apoio à respetiva resolução (S)	As equipas educativas interessam-se por conhecer as opiniões e interesses dos alunos, e estimulam as crianças/jovens, por vários meios, a darem-nos a conhecer, incorporando a informação resultante na reflexão profissional	Diálogo sobre situações que afetam as crianças/jovens e o seu bem-estar, numa perspectiva de acompanhamento e apoio à respetiva resolução (S)
Participação Condicionada			
1. Crianças/jovens são escutados, não participam nas tomadas de decisão nem são informados dos processos resultantes dessa recolha, mas o resultado da escuta é tido em conta nas decisões tomadas	A planificação das aulas tem em conta a avaliação diagnóstica realizada pelos professores	A reflexão das equipas educativas tem em conta dados das perceções dos alunos sobre atividades letivas	Inquéritos sobre a atitude dos alunos ou o seu bem-estar são levados a cabo (JI+1C+2C+S)

* Equipas docentes, Departamentos disciplinares, etc.

Quadro 1. Níveis de interação/parceria [exemplos de concretizações]

Os discursos das crianças/jovens revelam exemplos de participação condicionada, quando afirmam, por exemplo:

M 10² – *“... Depende. Quando são medidas que não envolvem mudanças grandes e drásticas, normalmente, são ouvidas. Caso contrário, já é mais complicado” (ambiente de aprendizagem);*

F 6^o – *“Nós no ano passado fizemos algumas sugestões para melhorar o recreio, fizemos votações e depois esperava voltar para o 6^o ano com modelos realizados e nada... fiquei triste” (centro educativo).*

Também se encontram claros exemplos de participação consultiva, quando afirmam:

F 12^o – *“Por exemplo, quando achamos que há uma semana do nosso calendário de testes, que esteja muito preenchida, ou que não estamos confortáveis com a disposição dos testes, abordamos este assunto com a diretora de turma e tentamos arranjar uma solução” (ambiente de aprendizagem).*

No que diz respeito a uma participação colaborativa temos exemplos de afirmações como:

F 5 anos³ – *“Esta fotografia é uma reunião das educadoras com meninos da nossa sala. Era a reunião do Dia da Criança, era para escolhermos as atividades do Dia da Criança” (equipas educativas).*

Como exemplos de participação codecisora, as crianças/jovens dizem:

M 4 anos – *“(Diário de grupo): nós pegamos numa caneta e vamos lá desenhar e depois a nossa educadora ou auxiliar, quem estiver, escreve o que é que nós gostamos, o que é que nós sabemos, o que é que nós fizemos. E somos nós que escolhemos o que é que queremos que vá para o papel” (ambiente de aprendizagem);*

F 5 anos – *“(Quando há decisões importantes na vossa escola quem é que toma decisões?) Nós! Porque é muito importante nós termos as opiniões, nós temos que dizer e nós conseguimos partilhar com todos as nossas ideias!” (centro educativo).*

REFLEXÕES FINAIS

Defendendo a participação das crianças/jovens na Escola como um direito pedagógico (Bernstein, 2000), através do qual elas têm possibilidade de influenciar os processos de decisão, negociados entre adultos e crianças/jovens, sobre questões que lhes dizem respeito, um processo que evolui com a experiência e a aprendizagem e que faz com que se sintam parte do processo (Thomas, 2007), parece-nos fundamental refletir sobre os dados recolhidos. Isto porque os dados mostram que, se a participação evolui com a experiência e a aprendizagem, também é claramente condicionada pela forma como os adultos concebem os espaços de participação das crianças/jovens nos diferentes ciclos de ensino. Os dados recolhidos mostram que, à medida que os ciclos de estudo avançam, torna-se mais difícil participar, pois as concretizações nos degraus mais elevados (4 e 5) são oriundas sobretudo do jardim de infância, enquanto que no último nível da escala proposta (6) não se conseguiram recolher exemplos de concretizações. O jardim de infância parece ser um espaço em que se concebe como mais possível e desejável a existência de processos de codecisão entre adultos e crianças, quer no que diz respeito à gestão de aprendizagens, quer à gestão dos centros educativos. Nos ciclos seguintes, as crianças/jovens vão perdendo espaços de participação, vão sendo vistos como menos “competentes”, isto é, “a ordem social dos adultos (...) é redutora das competências dos mais novos neste âmbito” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 191), fazendo com que as próprias crianças/jovens, de facto, não se reconheçam como capazes de se tornarem parceiros dos adultos nos processos de decisão sobre questões que lhes dizem respeito, afirmando, por exemplo:

M 9^o – *“Eu acho que os alunos não deveriam impor, mas sim propor e depois aí a Direção ou os Órgãos superiores deveriam analisar a proposta do aluno e depois decidirem”.*

A análise destes dados reforça a ideia de que a participação das crianças e jovens na educação escolar não é um campo fácil de intervenção ou, dito de outro modo, que os “degraus” de participação não são fáceis de subir. São processos que, porque implicam uma mudança clara e profunda na

² M 10^o – Masculino, 10^o ano

³ F 5 anos – Feminino, sala dos 5 anos

forma de funcionar quer das escolas, quer dos adultos, quer das crianças, exigem tempo, cuidado e comprometimento permanente de todos os agentes educativos implicados, numa perspetiva de procura da emancipação das crianças e jovens e da construção de comunidades mais justas e solidárias.

REFERÊNCIAS

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação: Alguns apontamentos de reflexão. *EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-73.
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2023). *Degraus de Participação: Centros Educativos das Irmãs Doroteias*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cunha, M. B. D. (2018). Dinâmicas de participação das crianças: o orçamento participativo das escolas: estudo de caso (Master dissertation), Universidade do Minho, Braga.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flores, M. A., & Silva, A. M. C. (2019). Investigação-ação: reflexão, ação e transformação. *EstreiaDiálogos*, 4(1), 9-13.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Jesus, P., & Cortesão, I. (2021). Inovação pedagógica nos centros educativos das Irmãs Doroteias: a participação das crianças. *Saber & Educar*, (30), 1-11.
- Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.

HERÓIS DO 112

Micaela Faria¹, Sónia Figueira²

*¹Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia
Região Autónoma da Madeira - Portugal
micaela.faria@edu.madeira.gov.pt*

*²Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM) Portugal
sonia.figueira@inem.pt*

Resumo

Com o propósito de contribuir para aumentar a literacia em saúde da comunidade educativa quanto à deteção atempada e alerta correto ao 112 mediante a emergência médica de ocorrência de acidente vascular cerebral (AVC) foi implementado um projeto educativo com os alunos de uma escola de primeiro ciclo. As três turmas em intervenção eram de 1.º ano do 1.º ciclo, na escola da Nazaré, no Funchal. Cada turma com cerca de 22 alunos cada, com idades entre os 6 e os 7 anos e as seguintes nacionalidades: portuguesa, venezuelana, ucraniana, croata. Os diversos agentes envolvidos neste projeto foram os professores titulares das turmas, os alunos e seus encarregados de educação, enfermeiros e os parceiros do projeto. Assim, foram dinamizadas aulas sustentadas em conhecimento científico atual e fidedigno, utilizando os recursos lúdicos e interativos disponibilizados pelos parceiros de projeto e construídos pelo Departamento de Educação e Política Social na Universidade da Macedónia. Observamos que foi possível contribuir para fomentar a corresponsabilização de cada pessoa da comunidade escolar na deteção precoce do AVC, à medida das capacidades de cada um. Contribuímos, por via da educação para aumentar sua literacia em saúde com enfoque no AVC, da perspetiva da prevenção, deteção e alerta correto ao 112. Constatamos ainda que foi possível potenciar que as crianças sentissem a convicção de estar melhor preparadas para lidar com uma eventual emergência médica de AVC, assegurando uma deteção atempada e um alerta eficaz ao 112.

Palavras-chave: educação, saúde, avc, acidente vascular cerebral

INTRODUÇÃO

As consequências das doenças cerebrovasculares, representam uma das principais causas de morte e morbidade em Portugal, o seu impacto é significativo nos cidadãos, na sociedade e no Sistema Nacional de Saúde. A sua incidência parece aumentar com o envelhecimento, contudo não é uma emergência exclusiva de uma determinada faixa etária. Mediante estas evidências apresenta-se como crucial a importância de educar sobre os fatores de risco, corrigir ou controlar os fatores de risco modificáveis e promover estilos de vida saudáveis. Todavia, uma aposta na prevenção poderá assumir uma importância significativa mediante a capacitação da comunidade na identificação dos sinais e sintomas expressivos de emergência de um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Aliado a uma correta deteção, um alerta eficaz e atempado aos sistemas de emergência pré-hospitalar acionados por via de contato com o número europeu de emergência – 112 poderão contribuir para a mitigação de efeitos adversos quando o AVC já ocorreu.

Existem orientações e protocolos internacionais com ênfase para a importância da capacitação e mediação na promoção da saúde, considerada como um processo que ultrapassa o estilo de vida saudável e cuja responsabilidade recai em diversos setores, preferencialmente de modo holístico e interligado. Historicamente poderemos referenciar a importância da Carta de Ottawa (1986) pelo estabelecimento de estratégias essenciais para a educação para a saúde e prevenção.

Para as crianças e jovens, a estratégia nacional de promoção da saúde advém tanto de provocações de mudanças de atitude e comportamento, e da implementação de políticas públicas. Contribuem para a promoção da saúde e de comportamentos favoráveis a estilos de vida saudáveis o Programa Nacional de Saúde Escolar e o Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil. A importância dos espaços estruturados de educação, como é o caso das escolas é reconhecido enquanto ambiente de qualidade para a promoção da saúde e literacia em saúde.

A CAMPANHA

A campanha global de sensibilização FAST-HEROES 112, convida a uma participação em sala de aula com recursos físicos e digitais e a continuação on-line com jogos e partilhas de iniciativas, conhecimentos e ações em conjunto com as suas famílias. Apresenta materiais apelativos e dinâmicos que estimulam os sentidos das crianças e potenciam a aquisição de conhecimento. Os materiais são ajustados aos interesses e características genéricas de crianças na faixa etária 5 – 9 anos, recorrem ao humor enquanto veículo de transmissão da mensagem, com grafismo bastante dinâmico, apelativo e sem grande ruído visual ou sonoro.

Com o tema de super-heróis, o FAST Heroes foi concebido para ser desenvolvida com crianças entre os 5 e os 9 anos, com o propósito de melhorar as competências de identificação dos sinais de um AVC, bem como a necessidade de alertar os serviços de emergência pré-hospitalar imediatamente. A campanha pretende educar e sensibilizar as crianças por dois motivos, pelo seu entusiasmo em aprender e partilhar, incentivando-as a disseminar o conhecimento para as suas famílias, especialmente para seus avós e pelo reconhecimento que muitos avós têm como companhia as crianças pequenas sendo apoio essencial um ao outro. De forma indireta as famílias e comunidade escolar também beneficiam da aquisição de conhecimentos científicos e atualizados aumentando a capacidade de identificação e resposta mediante uma possível ocorrência de AVC presenciada. A Organização Mundial do AVC (World Stroke Campaign - WSO) reconhece a importância de mitigar os danos resultantes da ocorrência de um AVC se os sinais de AVC forem identificados atempadamente e se as pessoas beneficiarem de acesso a cuidados agudos de alta qualidade o mais rápido possível.

No caso desta campanha dos heróis do 112, existiu ainda uma parceria com uma profissional de enfermagem, o que reforçou a qualidade da intervenção do ponto de vista científico, pelo reconhecimento deste profissional nos ganhos positivos em contexto de saúde, pela sua experiência na identificação de necessidades e diagnóstico de enfermagem.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS OBSERVADOS

Mediante a implementação das ações sugeridas pelo projeto, durante as cinco semanas propostas, observamos entusiasmo das crianças no decorrer das sessões, melhoria quanto aos conhecimentos específicos adquiridos quer no que diz respeito ao AVC quer no alerta ao 112.

Os materiais estão traduzidos e os vídeos têm tradução, legendas e recorrem muito à comunicação visual, minimizando as barreiras linguísticas ou de compreensão. São por isso, no geral, bastante acessíveis a um grande número de crianças.

Identificamos interesse e motivação por parte das crianças em participar destas campanhas, sentindo que são capazes de ter uma intervenção significativa e importante caso seja necessário. Ou seja, confere à criança a possibilidade de intervir de modo seguro e ajustado às suas capacidades. Ainda assim, verificamos que poderá diminuir o risco de vulnerabilidade dos avós, minimizar o impacto de um AVC e eventualmente reduzir o tempo de recuperação pós-evento.

CONCLUSÕES

As aprendizagens relacionadas com educação para o risco, para a avaliação de sinais e sintomas e o treino de alerta adequado para o 112, contribuí concomitantemente para mitigar o impacto de outras emergências médicas. É possível educar as crianças para ações preventivas significativas de modo lúdico e ajustado às necessidades, contribuindo para a coesão da comunidade e promovendo melhorias da literacia em saúde. O mediatismo da campanha e os canais de comunicação parecem trazer alguma força à mesma através de conteúdos de pertinência e qualidade para serem difundidos e que, assim, essa comunicação, atingirá mais facilmente os objetivos a que se propõe.

REFERÊNCIAS

Bule, M., Sim-Sim, M. M. S. F., Correia, I. M. T. B., & Falé, M. J. M. M. (2016). Conhecimentos da população sobre acidente vascular cerebral-transeuntes da Praça do Giraldo em Évora.

Silva, A. (2007). O essencial da Saúde - AVC. Porto: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto – Hospital de S. João, EPE.

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/> 24 OMS. First Conference of the European Network of Health Promoting Schools: "The Health Promoting School – an Investment in Education, Health and Democracy", Thessaloniki-Halkidiki, Greece, 1–5 May 1997

EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ANÁLISE DO POTENCIAL DA ROTINA EDUCATIVA

Ana Catarina Pinto¹, Ana Paula Cardoso², Maria Pacheco Figueiredo²

¹*Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu
(acfp_profissional@hotmail.com)*

²*Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu*

O estudo *Educação em Valores na Educação Pré-Escolar: Análise do potencial da rotina educativa* realizou-se em contexto da Prática em Ensino Supervisionada (PES), de um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi realizado um estudo sobre as práticas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Selecionou-se a temática da Educação em Valores pela importância dos valores que, segundo a literatura, é imprescindível para a formação pessoal e social das crianças (Pinto, 2021). A rotina educativa era constituída por momentos que se vivenciavam diariamente e que tinham configurações sociais e propósitos reconhecidos pelas crianças, contribuindo para um ambiente securizante. Observou-se, no decorrer das intervenções, a presença de valores nas ações e manifestações das crianças, induzindo ao estudo do seu potencial.

Metodologicamente, delineou-se uma questão de investigação *Qual o potencial de uma rotina educativa de Educação Pré-Escolar na Educação em Valores?* e teve-se como suporte três objetivos, i) identificar os valores constantes no Projeto Educativo do Jardim de Infância; ii) analisar os momentos da rotina educativa em termos dos valores promovidos; iii) perceber a relevância da rotina educativa para a Educação em Valores na EPE, que contribuíram para a recolha dos dados, análise dos resultados e conclusão do estudo. Como participantes, estiveram as 18 crianças do grupo, a educadora cooperante que possui 20 anos de experiência profissional e o contexto educativo em que decorria a PES.

A recolha dos dados incluiu a pesquisa documental, que se deu pela leitura e análise do Projeto Educativo (PE) e do documento orientador das OCEPE, a observação participante, que se sucedeu pelas observações realizadas no contexto educativo e nas intervenções realizadas na PES, e a entrevista semiestruturada, que foi realizada com a educadora cooperante sobre os valores que estavam presentes nos momentos da rotina e que triangulavam com o PE do Jardim de Infância (JI).

A análise do PE demonstrou que existe um conjunto de valores visados, em que cinco deles estão presentes nas componentes da área de conteúdo *Formação Pessoal e Social* das OCEPE (Ministério da Educação, 2016). Para além disto, verificou-se que alguns dos valores presentes no PE também estão presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017).

A observação da rotina permitiu identificar os valores presentes em cada momento, bem como compreender a relevância de cada momento para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Os momentos da rotina dividiam-se em jogos autodirigidos, acolhimento, higiene pessoal, lanche, recreio, almoço, atividades livres e/ou atividades em grupo, e escrita do diário de grupo. Os jogos autodirigidos encaminhavam-se pelo momento inicial do dia em que as crianças realizavam jogos; o acolhimento consistia em reunir o grande grupo para cantar os bons dias, marcar as presenças e contar as novidades; a higiene pessoal era o momento que antecedia as refeições; o recreio, que consistia no momento após as refeições em que as crianças ou brincavam e socializavam no exterior com a outra sala do JI ou se dirigiam para a sala polivalente para brincar ou realizar jogos/danças/teatros; as atividades livres consistiam na escolha e atividade nas áreas, em que as crianças elegiam em que área queriam brincar/realizar atividades; enquanto que as atividades em grupo pressupunham uma orientação por parte da educadora e a maior parte das vezes resultava das atividades referidas pelas crianças no item *Queremos do diário*. Por fim, a escrita do diário compreendia o momento final da rotina das crianças, em que se preenchiam quatro colunas *Gostámos*, *Não gostámos*, *Fizemos* e *Queremos* que respetivamente correspondiam ao dia vivido, às situações que tinham ocorrido e que requeriam resolução, o que havia sido feito e o que o grupo pretendia fazer.

Os valores apresentados no estudo deram-se pela articulação entre os valores observados ao longo do dia e a perspetiva da educadora cooperante na entrevista. Na tabela que se segue, apresentam-se os momentos da rotina e os valores observados e discutidos com a educadora cooperante. Adicionou-se um excerto da entrevista para auxiliar a leitura e compreensão da presença e importância desse valor.

Tabela 1 - Valores presentes em cada momento da rotina

Jogos autodirigidos				
Liberdade		Empatia		Solidariedade
Responsabilidade e integridade			Excelência e exigência	
As crianças sentem segurança para elegerem o que pretendem jogar ou se realmente querem jogar. Muitas vezes não querem fazer nada (entrevista à educadora, junho de 2023).				
Acolhimento				
Partilha	Socialização	Amor	Educação	Excelência e exigência
Responsabilidade e integridade		Justiça	Solidariedade	Segurança
Proteção ambiental é um assunto muito atual, cada vez há mais problemáticas ambientais (...) Temos de nos centrar nestas idades porque é nestas idades que essas crianças conseguem assimilar e no futuro ter valores mais intrínsecos de como poder preservar o planeta (entrevista à educadora, junho 2023).				
Lanche				
Cidadania e participação			Educação	Liberdade
Responsabilidade e integridade			Socialização	
Partilha dado que (...) muitas vezes (as crianças) querem partilhar os seus lanches (...) nos aniversários, a partilha do bolo era algo que tinham muito orgulho_(entrevista à educadora, junho 2023).				
Recreio/Brincadeira livre				
Socialização	Responsabilidade e integridade			Acessibilidade
Justiça	Solidariedade	Liberdade	Excelência e exigência	
Cidadania e participação porque (...) eles acabam por decidir o que vão fazer e acabam por ser mais ativos e participativos nas decisões, eles próprios, uns propõem e outros entregam e discutem não vamos fazer assim, vamos fazer assado (entrevista à educadora cooperante, junho de 2023).				
Atividades em grupo/orientadas				
Responsabilidade e integridade		Empatia		Liberdade
Cidadania e participação		Curiosidade, reflexão e inovação		Solidariedade
Excelência e exigência, pois, eles tentam sempre fazer o seu melhor, respeitam as dificuldades e as suas dificuldades são respeitadas, respeitam a capacidade dos outros para determinado trabalho (entrevista à educadora cooperante, junho de 2023).				
Higiene pessoal				
Segurança		Liberdade		Solidariedade
Excelência e exigência		Empatia		
Interajuda porque nesses momentos muitas crianças sentem alguma dificuldade, os outros ajudam a chegar o papel ou a ajudar a tirar o sabonete (entrevista à educadora cooperante, junho de 2023).				
Escrita do diário				
Empatia		Amor		Liberdade
Cidadania e participação			Curiosidade, reflexão e inovação	
Inovação e democracia (...) porque ao avaliarmos o que aconteceu e a perspetivar trabalho, as crianças tinham sempre ideias e queriam fazer coisas diferentes e inovadoras. E mesmo se não fossem inovadoras, iam sendo criativas e respeitavam o próximo. (...) às vezes eram necessárias votações, sendo implícito o valor de democracia (entrevista à educadora cooperante, junho de 2023).				

Em cada momento existe um conjunto de valores que se repetem com bastante frequência e, tal como se sucede na rotina, são trabalhados constantemente. Este trabalho é feito pela equipa educativa sendo que a educadora se torna promotora ativa e orientadora nesse processo de fomentação de valores. É o adulto que possui a responsabilidade de criar momentos de proatividade de modo a que as crianças se tornem mais independentes, autónomas e conscientes de si e dos outros (Formosinho, 2007; Ministério da Educação, 2016).

Os excertos da entrevista à educadora cooperante complementaram a informação observada e recolhida na PES, bem como contribuíram para a compreensão da relevância da rotina educativa para a Educação Pré-Escolar. Também como observado na Tabela 1, as crianças apresentavam ações e manifestações que evidenciavam a presença de empatia e solidariedade quando auxiliam os seus amigos, tinham consciência de si e dos outros e trabalhavam a democracia quando se debatiam ideias e era necessário haver a resolução de algum conflito ou tomada de decisão, existia a partilha de vivências e lanches, fomentavam e demonstravam a socialização quando estabeleciam relações sociais e brincadeiras com os seus pares e com os pares da sala 1 do JI, entreajudavam-se na casa de banho a chegar o papel ou o sabonete e cediam a vez a quem estivesse mais aflito, e trabalhavam a cidadania e o seu lado cívico e crítico na escrita do diário, que refletia o dia e que se definia as atividades que gostavam de realizar.

Respondendo à questão de investigação, a rotina educativa possui o potencial de fomentar diariamente o sentido crítico e cívico das crianças pelas inúmeras oportunidades que surgem e que encaminham à incitação de valores inerentes à rotina educativa, que simultaneamente vão ao encontro do PE. É importante valorizar e intensificar os momentos que as crianças vivenciam na rotina para que se consiga promover aprendizagens e valores que sejam concernentes a esse mesmo momento. O papel do adulto é imprescindível para que o potencial da rotina seja realmente conseguido, pois o papel orientador que estabelece com o grupo face às suas aprendizagens é crucial. A sua postura reflexiva também contribui para esse potencial, dado que as suas práticas são analisadas e se necessário, reestruturadas indo ao encontro das necessidades do grupo.

REFERÊNCIAS

- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para o Pré-escolar*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação (DGE)
- Pinto, A. (2021). Do Ensino Presencial ao E@D: Educação em Valores com crianças do 1oCiclo do Ensino Básico em situação de pandemia. [Relatório Final de Estágio, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro <http://hdl.handle.net/10773/32447>

A “BOA EDUCAÇÃO” É FEITA DE “BONS PROFESSORES”

Andreia Ribeiro Paulo¹, Maria da Conceição Azevedo¹

¹Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

Partimos da hipótese que a escolha da profissão docente e a construção da identidade profissional (individual e coletiva), da profissionalidade e do profissionalismo podem ser influenciadas pela relação estabelecida, durante o percurso escolar, entre o aluno e um bom professor. Para verificar esta hipótese, (1) realizámos uma revisão bibliográfica sobre a categoria de influência (e outras relacionadas com a profissão docente) e (2) concretizámos uma investigação qualitativa que permitiu recolher e analisar, com recurso à análise hermenêutico-problematológica de conteúdo, dados empíricos provenientes de nove entrevistas semiestruturadas a professores no ativo, de qualquer grupo disciplinar e de qualquer grau de ensino, residentes e/ou a exercer funções na região NUT II – Norte, do território continental português. As questões incidiram sobre aspetos do seu percurso pessoal, escolar e académico, com especial ênfase para a herança multidisciplinar, técnica e procedimental advinda do seu contacto com bons professores. A partir das entrevistas, foi possível caracterizar a representação que estes docentes têm do bom professor e avaliar a relação entre as memórias de bons professores durante o percurso escolar e a escolha da profissão docente. Os resultados da investigação revelam a existência de vínculos entre alunos e Mestres que excedem a dimensão técnico-pedagógica característica do circunstancialismo escolar, concluindo-se que profissionais deste tipo têm um impacto positivo na configuração da representação social da profissão docente e da confiança na qualidade do seu exercício ao nível daquilo que são, por exemplo, o rigor epistémico e a capacidade ética dos professores. A presente comunicação é um convite à reflexão, a partir de uma constelação de características que nos foi possível construir com base nos resultados obtidos na investigação supramencionada, sobre estes e outros bons professores e sobre o impacto positivo que têm ao legar “boa educação”.

Palavras-chave: bons professores, identidade profissional docente; profissionalidade docente; profissionalismo docente.

TEXTO FINAL

Refletir sobre categorias da profissão docente tais como *identidade profissional*, *profissionalidade* e *profissionalismo* implica que se considerem professores na perspetiva da análise das suas práticas, das suas biografias, da sua identidade e do seu conhecimento específico. Assim, o ponto de partida do nosso trabalho é a hipótese segundo a qual a escolha da profissão docente e a construção da identidade profissional (individual e coletiva), da profissionalidade e do profissionalismo podem ser influenciadas pela relação estabelecida, durante o percurso escolar, entre o aluno e um *bom professor*.

Constatando que os professores foram, também eles, estudantes, despertou o nosso interesse a interrogação pela existência do reconhecimento – numa perspetiva testemunhal – e da valorização pedagógica dos pré-conceitos sobre a profissão docente, das crenças, das atitudes e dos valores que os professores desenvolveram enquanto alunos, muito antes de terem decidido ser professores, devido à relação pedagógica que estabeleceram com os seus professores. Pode o professor entender integralmente o sentido da sua identidade profissional, profissionalidade e profissionalismo sem se apropriar retrospectivamente dessas aprendizagens? E se o *Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário* (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) situa atualmente o docente entre o seu papel de *ator do vivido* e *autor reflexivo* das suas práticas e dos seus saberes profissionais, então os bons professores que tivemos não serão um modelo para o bom desempenho das nossas funções? Partindo da suposição de que, efetivamente, os bons professores que tivemos constituem um modelo, o reconhecimento dos significativos ético-morais da nossa existência (pessoal e profissional), não é uma atitude própria de pessoas subjugadas, mas de indivíduos seguros e autênticos. Não obstante, não deixa de levar marcas de uma vincada heteronomia, tendo este sido um dos grandes desafios desta investigação que visou comprovar a influência de Outro(s) na identidade profissional e no caráter de um docente, ainda que seja no sentido mais construtivo e emancipador do processo de identificação.

Procurando minimizar esta fragilidade, integrámos na caracterização do profissionalismo enquanto categoria profissional aspetos de ordem ética. A abordagem que dele fazemos, bem como da competência ética dos professores, resulta da nossa reflexão sobre o sujeito como aquele que pode (e deve) cumprir-se como ser ético, desenvolver a sua melhor versão pessoal e profissional e colocá-las ao serviço da sua incompletude e da incompletude do Outro. Importa, no entanto, distinguir-se aquele que é o princípio da sua ação e a sua expressão no agir. A competência ética manifesta-se, efetivamente, quando o princípio ético que a sustenta se converte em ação realizada, não sendo a primeira, contudo, uma mera subserviente dos códigos morais e deontológicos. Isto leva-nos a considerar que a ética é uma *macrocompetência* (Macedo & Caetano, 2017) dos professores, ou uma dimensão transversal (Caetano & Silva, 2009) ao seu profissionalismo e competência, buscando-se uma abordagem humanística da categoria profissional da competência (num sentido global) fundada em três eixos: signo do Bem, da Verdade e do Belo. Deste modo procurámos afastar-nos de uma conceção neotecnicista e analítica da(s) competência(s). Quando são abertamente reconhecidos os bons professores, minimiza-se o risco de *desenraizamento* ético-profissional, isto é, de o docente não priorizar princípios éticos e deontológicos no exercício da sua profissão porque o bom professor é ele próprio, tal como vimos até este ponto e reiteraremos a seguir, um referencial ético.

O desenvolvimento teórico da nossa investigação, acima brevemente explicitado, revelou-se essencial para, empiricamente, procurarmos: 1) perceber o percurso do professor até à escolha da sua profissão; 2) corroborar e enriquecer a caracterização feita do bom professor e da relação pedagógica com ele estabelecida e 3) compreender os processos de construção identitária profissional do docente a partir das categorias da profissão identificadas. Destacando-se o intuito de confirmar a pertinência da definição teórica dessas categorias, operacionalizando-as, optámos pelo método de estudo de casos múltiplos, seguindo a definição de Bogdan e Biklen (1994), a partir da realização de entrevistas numa perspetiva de abordagem narrativo-biográfica da vida pessoal e profissional de nove professores no ativo, de qualquer grupo disciplinar e de qualquer grau de ensino, residentes e/ou a exercer funções na região NUT II – Norte, do território continental português.

Embora os professores tenham reconhecido que a sua identidade profissional é cunhada por uma multiplicidade de papéis e funções que extravasam o âmbito escolar tradicionalmente definido, tendo o professor de interagir com um conjunto de valores, comportamentos e conhecimentos para atender às reivindicações da atual ordem social, a definição de identidade profissional docente que deriva da análise dos dados recolhidos remete-nos diretamente para as componentes científica e pedagógica da docência – a função principal do professor é a de transmitir conhecimentos e fazer o Outro aprender. Deste pressuposto derivaram duas das características dos bons professores mencionadas pelos professores entrevistados para efeitos de escrutínio da categoria profissional docente identidade profissional: *emancipador* e *orientador*. Confirmámos também que existe uma relação recíproca e multidirecional entre as transformações estruturais da sociedade, a instituição escolar e as constantes mutações e (re)definições da(s) identidade(s) profissional dos professores. Os professores entrevistados não fazem uma abordagem às sucessivas alterações por que passa a identidade profissional da sua classe profissional nesta perspetiva tão ampla. Porém, constatarem a sua permeabilidade afirmando que não se sentem determinados e fechados por completo numa identidade profissional cuja construção se relaciona intrinsecamente com os exemplos dos seus bons professores. Concluímos, assim, que existe um reconhecimento claro e aberto da influência destes e de outros intervenientes (por exemplo, os colegas de profissão), mas que esse reconhecimento é seguido de uma valorização da autodeterminação dos professores na construção da sua identidade profissional. Assim, é enfatizada a importância da construção de uma cultura profissional comum e partilhada pelos professores, *desde dentro* da profissão (Nóvoa, 2009), o que pressupõe o desenvolvimento de um trabalho integrado e plural produzido pelo conjunto dos docentes. Esta conceção implica a partilha de saberes profissionais e, conseqüentemente, potencia o desenvolvimento profissional.

Quando analisados do ponto de vista da influência que os seus bons professores exerceram na formulação e implementação dos seus projetos vocacionais e profissionais, os testemunhos dos entrevistados revelaram-se férteis em expressões de apreço. Foi, claramente, enfatizada pelos participantes a influência dos bons professores, em termos pessoais e éticos, permitindo-nos criar a subcategoria *influência pessoal*, que designa a influência do professor como pessoa e como *referencial ético*, integrando conceitos como atitudes, valores, experiências de vida, *saber-ser* e *saber-estar*. Outra tendência por nós identificada foi a menção à ação mais específica do bom professor no âmbito da sua disciplina, tendo feito emergir a subcategoria *influência científica*. Esta relaciona-se com a influência do professor enquanto representante de uma área específica do saber, levando os alunos a preferi-la relativamente às demais.

Da análise dos dados recolhidos emergiu, também, a subcategoria *influência pedagógica*, ou seja, a influência do professor no exercício concreto das suas funções profissionais. Esta integra conceitos

como aprendizagem, ética profissional e perfil profissional (ex.: “eles (bons professores) são referenciais éticos no que toca à ética profissional”). Com efeito, a análise das respostas evidenciou, em primeiro plano, a existência de uma percepção clara da agência, sob a forma de influência, dos bons professores na orientação vocacional e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores entrevistados e pode ser confirmada pelos níveis elevados de influência atribuída numa escala de 0 a 10, em que 0 corresponde a “nada influente” e 10 a “muito influente”. Em média, os professores participantes atribuem 8 pontos de influência aos seus bons professores, considerando o nível 9 (entre 0 e 10) o mais adequado para traduzir a frequência com que rememoram os seus ensinamentos. Outro aspeto importante mencionado pelos sujeitos de investigação relaciona-se com a afirmação de que a influência e a preponderância da exemplaridade dos bons professores, quer em termos pessoais como em termos profissionais, só fazem sentido quando geram a autonomia e a emancipação intelectual dos estudantes.

Das caracterizações que pudemos recolher, sobre os bons professores dos professores participantes, destacamos os seguintes aspetos: o cuidado genuíno que tinham para com os seus alunos, envolvendo-os ativamente no seu processo de ensino/aprendizagem; responsabilizavam, acreditavam e confiavam nos seus alunos; desafiavam e proporcionavam o alargamento de horizontes; conheciam os alunos e sabiam estimulá-los; expressavam gosto e alegria no exercício da profissão; estavam muito bem preparados cientificamente e demonstravam confiança nos seus conhecimentos e na sua transmissão pedagógico-didática; explicavam detalhadamente e com clareza os conteúdos e pautavam o exercício da sua profissão, invariavelmente, com seriedade, rigor, transparência, genuinidade e autenticidade. Também foram destacadas a irrepreensível postura (presença) e o cuidado na apresentação, bem como as capacidades oratórias e comunicacionais.

A partir desta inventariação podem ser identificadas necessidades de formação e pistas de organização das formações inicial e contínua de professores. O processo reflexivo que investigámos revelou a complexidade subjacente ao processo educativo e aos modos de ingresso/escolha da profissão docente. Quanto mais o professor se conhece, melhor (re)avalia escolhas e elabora projeções para o seu desenvolvimento profissional e a influência de um bom professor pode funcionar como um regulador da prática docente do “professor-aluno”, inspirando-o a legar, por sua vez, “boa educação”.

REFERÊNCIAS

- Bara, F. E. & Vinagre, T. M. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿Como es um buen maestro? Ideas para la formación universitaria, *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68, (2), 185-198.
- Bernardes, H.R. (2005). *O conhecimento profissional dos professores: natureza e fontes. Contributo para o seu estudo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à práxis. *Investigar em Educação*, 2. Lisboa: SPCE, 39-53.
- Buxarrais, M. R. & Azevedo, M. C. (2017). Competencias y competencia ética en la educación superior, In Merino, Eduardo S. V. (coord.) (2017). *Competencias éticas y deontología profesional en la universidad*. Málaga: Imagraf, 89-128.
- Buxarrais, M. R. & Tey, A. (2020). La cara ètica del «bon» maestro : ethos docent, identitat professional i lideratge moral, In *Temps d'Educatió*, 57, 91-109.
- Caetano, A.P. & Silva, M.L. (2009). Ética Profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163- 178.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Flores, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146.
- Gusdorf, G. (1970). *Professores para Qué?* Lisboa: Moraes Editores.

Hortal, A. (2002). *Ética General de las Profesiones*. Bilbao: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.— (2006). *Virtudes del professional* In Brito, José Henrique Silveira (coord.) (2006). *Ética das Profissões*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 33-51.

Jorro, A. (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance*. Louvain-la- Neuve: De Boeck Supérieur.

Loss, A. & Caetano, A. P. (2015). A autoformação e a ética do ser educador. *Atas do Congresso — XII Congresso Nacional de Educação – Educere*, 26 a 30 de Outubro de 2015.

Macedo, S.M.F. & Caetano, A.P. (2017). A ética como competência profissional na formação: o pedagogo em foco. *Revista Educação e Realidade*, 42 (2), 627-648.

Nóvoa, António (2002). Os professores e o “novo” espaço público da educação. Nóvoa, A. (Ed.) (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA.

Ribeiro, A.R. (2022). *Os Mestres da Profissionalidade Docente: a importância da influência dos professores na construção da identidade docente*. Universidade de Trás- os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

GROW.UP MAIA: UM PROJETO PARTICIPATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR COM JOVENS E A SUA COMUNIDADE

Catarina Moreira, Paulo Martins, José Paulo Cunha, Marta Sampaio, Sofia Marques da Silva

Resumo

O Projeto GROW.UP Maia resultou na transferência de uma metodologia de trabalho com jovens no âmbito do projeto GROW.UP – Crescer em regiões de fronteira em Portugal: jovens, percursos educativos e agendas, tendo como objetivo central a promoção da participação ativa de jovens na conceção e na implementação de projetos direcionados às suas comunidades. O projeto foi desenvolvido na Escola Secundária Dr. Vieira de Carvalho no âmbito de um estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e contou com a participação de cinco jovens do Ensino Secundário. As ações principais que configuraram o projeto consistiram na coordenação, no desenvolvimento, na monitorização e na avaliação do projeto GROW.UP Maia co-construído com o grupo de jovens a partir dos desafios, prioridades e preocupações identificados. O projeto em questão procurou dar resposta ao desafio relacionado com as interações entre as diferentes gerações na região e concebeu uma proposta de intervenção que estabelece uma conexão significativa entre a escola e a comunidade. O trabalho de abordagem participativa teve a duração de nove meses e resultou na construção de um roteiro digital sob a perspetiva, visão e vivências das pessoas idosas da região, na sua interação com os/as jovens estudantes envolvidos/as, procurando trabalhar o desafio das relações intergeracionais ao mesmo tempo que procurou fortalecer jovens com a história e as dinâmicas da sua comunidade. Analisou-se o papel desempenhado pela escola no desenvolvimento de projetos que estimulam a participação juvenil, compreendendo-se como uma instituição facilitadora na promoção da participação juvenil.

Palavras-chave: jovens, participação, escola, comunidade, metodologias participativas

A presente comunicação surge do estágio realizado por Catarina Moreira no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Juventudes no domínio de Juventudes, Desenvolvimento Regional e Justiça Social: Escolas e Comunidades Resilientes, sob orientação da Professora Doutora Sofia Marques da Silva, coorientação da Professora Doutora Marta Sampaio e supervisão do professor Paulo Martins e do subdiretor José Paulo Cunha.

O estágio e consequente projeto de investigação-ação tiveram palco numa escola pública, a Escola Secundária Dr. Vieira de Carvalho, situada no município da Maia.

A atividade de estágio fundamentou-se na premissa de que os/as jovens desempenham um papel ativo e significativo como agentes promotores de transformação social (Silva et al., 2022). Com base nesta premissa, o objetivo central da intervenção consistiu em aplicar o projeto GROW.UP – Crescer em regiões de fronteira em Portugal: jovens, percursos educativos e agendas, previamente aplicado nas regiões fronteiriças, adaptando-o para um contexto considerado urbano através da transferência de conhecimentos e abordagens utilizadas no referido projeto.

O projeto de intervenção teve como objetivo geral a criação e a implementação de projetos pensados e coconstruídos com jovens através de metodologias participativas, tendo em consideração as suas necessidades, prioridades e perspetivas. Os objetivos específicos de intervenção propostos como identificar as prioridades juvenis dos/as jovens daquela região, trabalhar as potencialidades e/ou problemas das comunidades, estimular o conhecimento sobre conceção e implementação de projetos, entre outros, visam proporcionar aos/as jovens oportunidades significativas de participação ativa. O objetivo geral da investigação passou por contribuir para o estudo/entendimento dos/as jovens enquanto agentes de desenvolvimento das suas comunidades, resultando nos objetivos específicos de estudar diferentes formas de participação juvenil, compreender o papel da escola na construção de espaços e na promoção da participação juvenil e compreender diferentes formas de apropriação local dos/as jovens.

BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Escola assume como intenção contribuir para a promoção do desenvolvimento dos/as indivíduos/as, de modo a prepará-los/as para os desafios da vida e da sociedade, assumindo-se assim com uma função socializadora em busca da transformação social, cultural, económica e política (Parada & Coimbra, 1999). A promoção da equidade e da justiça social são algumas das preocupações das instituições escolares e por esse mesmomotivo, às escolas é atribuído um papel preponderante no que diz respeito ao desenvolvimento dos percursos educativos de jovens (Silva & Abrantes, 2017) pelas oportunidades que oferece. Tendo isto em consideração e sendo a escola um “contexto de exploração de experimentação de maneiras de estar e participar em sociedade” (Parada & Coimbra, 1999, p.99), assume-se como um recurso para trabalhar a construção da cidadania e a justiça social, fornecendo-lhes um contexto propício para as interações sociais, cooperação e compreensão das normas e valores da sociedade.

Muitas perspetivas teóricas evidenciam as questões relacionadas com cidadania, com poder de decisão, com a influência que se pode ter nas comunidades, e tais questões remetem para a abordagem de uma nova perspetiva, a da transformação social através da participação juvenil. A escola assume um papel relevante, uma vez que é um espaço socializador e, como refere Hart (1992, p.37), “um local óbvio para fomentar a compreensão e a experiência da participação democrática dos jovens”.

A participação reconhece nos/as jovens a capacidade de agência para promover mudanças na sociedade em que estão inseridos/as e foi precisamente segundo esta premissa que a intervenção foi orientada, assumindo os/as jovens como agentes ativos/as e críticos/as, capazes de refletir de forma perspicaz sobre a realidade que os rodeia. O estudo desenvolvido com jovens em regiões de fronteira, o projeto GROW.UP mostrou que as prioridades e preocupações dos/as jovens são pertinentes e que a conceção e elaboração de projetos possibilitou desenvolver competências cívicas e participativas com enfoque no desenvolvimento local (Silva et al., 2022).

BREVE ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O projeto de intervenção enquadrou-se na Investigação-Ação Participativa, isto é, assumida uma lógica de investigar, intervir, refletir. A componente da investigação assumiu destaque na medida em que nos baseamos em conceções teóricas e técnicas e métodos de recolha e tratamentos de dados e a componente da IA foi suportada pela coordenação de um projeto com jovens, adotando metodologias participativas. A Investigação-Ação Participativa mostrou-se relevante para orientar a atividade de estágio, permitindo “adoção de uma prática reflexiva, sendo simultaneamente [objeto e sujeito] do processo de investigação, através da reflexão e análise crítica sobre as suas práticas e vivências” (Menezes, 2010, p.88). A utilização deste método possibilitou observar e analisar a realidade, monitorizar e avaliar as ações através da recolha de dados realizada ao longo do período de estágio, através de técnicas como a observação participante, da qual resultaram notas de terreno, questionários, grupo de discussão focalizada e entrevista semiestruturada.

Os processos participativos com jovens têm vindo a ser adotados, até ao nível da comunidade, de modo a criar espaços para as vozes de jovens “(...) participar em questões comunitárias, criar uma plataforma para o diálogo entre gerações e sensibilizar a comunidade, oferecendo uma perspetiva frequentemente ausente das narrativas dominantes” (Malorni et al., 2022, p.3), o que justifica a utilização destas metodologias quando o grande propósito do projeto de intervenção foi precisamente envolver os/as jovens na reflexão crítica sobre os desafios das suas comunidades.

BREVE DESCRIÇÃO DO PROJETO

O projeto teve quatro grandes fases: a fase da exploração, a fase da preparação, a fase do desenvolvimento e a fase da avaliação do projeto.

A fase da exploração deu lugar ao levantamento e discussão de prioridades, desafios ou problemas juvenis, à pesquisa em torno de projetos da região com enfoque nas prioridades e necessidades dos/as jovens; à criação e à aplicação de um questionário à população jovem da região; à identificação do problema/desafio social a trabalhar e, por fim; à identificação dos critérios de qualidade do projeto.

O desafio social identificado foi a reduzida interação com as gerações mais velhas e por isso mesmo na segunda fase, a de preparação, trabalharam-se as várias ideias propostas pelos/as jovens, resultando na proposta final: visitar instituições de “jovens com experiência”, como gostavam de chamar, a fim de conviver com essa geração e, ao mesmo tempo, conhecer mais sobre as pessoas e

as juventudes vividas na Maia em tempos passados. Na fase de desenvolvimento prepararam-se as visitas às Instituições, bem como os materiais a serem utilizados nas mesmas.

Com essas visitas, os/as estudantes construíram um roteiro digital com vários percursos de locais e histórias que tinham como objetivo valorizar a região local bem como as vivências dos residentes.

Por fim, a fase de avaliação do projeto contou com a participação dos jovens, com a Direção da Escola e uma apresentação pública na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ANÁLISE DO PROJETO

A análise do desenvolvimento deste projeto permitiu refletir sobre a participação dos jovens em projetos curriculares o seu valor educativo, nomeadamente os desafios encontrados e o questionamento sobre a questão da participação. Concluiu-se que a participação é influenciada por motivações (Hart, 1992), como por exemplo, a influência social entre pares, o interesse pelo projeto e o reconhecimento da oportunidade de contribuir para a comunidade.

O reconhecimento da oportunidade de realizar um impacto positivo na comunidade demonstra ser um fator motivador que pode estimular um senso de responsabilidade social (Macedo, 2018; Menezes, 2014; Silva, 2010, Silva et al., 2022) impulsionado a participação e o investimento de tempo e esforço no projeto. Percebeu-se ainda que a participação em projetos extracurriculares gera um efeito multiplicador, incentivando um maior envolvimento em diferentes atividades.

Verificou-se que existe potencial relacionado com o impacto de projetos nomeadamente no enriquecimento da relação escola-comunidade, na promoção da agência dos jovens e na verificação de que os jovens podem ser agentes para o desenvolvimento das suas comunidades. O envolvimento com a comunidade local e com o próprio património cultural desempenha um papel significativo na ligação e no sentimento que os/as jovens possuem em relação aos seus contextos de vida. Além da identificação do desenvolvimento de diversas competências este projeto proporcionou a interligação de várias áreas de conhecimento, demonstrando que projetos deste tipo possuem uma abordagem inter e transdisciplinar que beneficia os/as estudantes, destacando-se novamente a escola como um local favorável à promoção da participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, analisar e discutir o papel da escola na implementação deste tipo de projetos levou-nos a compreender as potencialidades inerentes ao mesmo, nomeadamente no que diz respeito às competências mencionadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ser “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (PASEO, 2017, p.16) são exemplos de competências identificadas, não só pelo grupo de jovens, como pelo professor e membros da Direção, que foram desenvolvidas no âmbito deste projeto.

O confronto com diferentes áreas curriculares e do saber ao longo do processo, originou o desenho de uma proposta baseada em atividades que trabalhem disciplinas de uma forma significativa e situada, apropriando-se dos recursos da própria região, nomeadamente, das pessoas da comunidade (Sarmiento e Oliveira, 2005; Silva, 2007; Silva & Silva, 2018) enfatizando o papel relevante que a escola detém na construção de um saber situado e na construção da relação escola-comunidade.

Neste cenário, a escola, enquanto instituição socializadora e responsável pela formação de um/a aluno/a “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” (PASEO, 2017, p.16), assume-se como um contexto privilegiado para se fomentar a participação dos/as jovens em projetos que trabalhem a cidadania, uma vez que, para além da participação se constituir num direito e num dever fundamental de cidadania, é também um exercício democrático precioso, no sentido em que possibilitam a partilha de responsabilidades, compromissos, discussão de diferentes pontos de vistas sociais e políticos, vai afetar a vida do próprio indivíduo e simultaneamente da comunidade.

REFERÊNCIAS

Hart, Roger A. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF: Innocenti Essays (Vol. 4).

Macedo, Eunice (2018). Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções. Edições Afrontamento.

Malorni, Angie; Lea, Charles; Richards-Schuster, Katie, & Spencer, Michael (2022). Facilitating youth participatory action research (YPAR): A scoping review of relational practice in U.S. Youth development & out-of-school time projects. *Children and Youth Services Review*, 136, 106399. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2022.106399>

Menezes, Isabel (2010). Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica. Porto: Livpsic.

Menezes, Isabel (2014). Fazer política por outros meios? In Eunice Macedo (Coord.), *Fazer educação, fazer política: Linguagem, resistência e ação*. Legis, 19-36.

Ministério da Educação (2017). Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perf_il_dos_alunos.pdf

CONHECER, COOPERAR, COLABORAR E COMUNICAR EM CONJUNTO

Carla Oliveira¹, Daniela Gonçalves¹

¹EB do Valado, CIPAF-ESEPF; CIPAF-ESEPF, CIDTT, Portugal

Resumo

O trabalho colaborativo entre professores é uma prática valiosa que promove a partilha de ideias e de conhecimentos, a inovação pedagógica e curricular e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino. Para otimizar este processo e alcançar resultados eficazes e transformadores, é fundamental que os docentes adotem boas práticas no âmbito do trabalho cooperativo e colaborativo. Professores bem-sucedidos em trabalho interdependente criam, comunicam e mantêm um ambiente propício à cooperação, à colaboração, envolvendo-se na construção de uma cultura de confiança, respeito e abertura para a partilha de ideias. Iniciativas como reuniões regulares, grupos de estudo e eventos colaborativos e cooperativos contribuem para fortalecer os laços entre a equipa docente, promovendo uma atmosfera de colaboração genuína, no âmbito de um quadro de competências de uma cultura democrática.

Neste âmbito, a nossa proposta de comunicação centrar-se-á no modo como desenhamos, implementamos e avaliamos dinâmicas de grupos de estudos, partilha e reflexão/ação em contexto de exercício profissional numa Escola Básica, pertencente a um Agrupamento de Escolas Público, na área do grande Porto, a partir de propostas de partilha que incorporam a troca de experiências, de planeamento integrado, de desenvolvimento profissional (e pessoal), favorecendo um ambiente saudável e uma cultura de aprendizagem independente e interdependente. Os principais resultados apontam para a identificação e consciencialização de pontos fortes e áreas de melhoria, alicerçando ações de intervenção educativa (re)configuradas, envolvendo toda a comunidade educativa.

Palavras-chave: construção de conhecimento profissional, cooperação, colaboração, comunicação, aprendizagens interdependentes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A qualidade da formação docente desempenha um papel efetivo na eficácia do ensino e no sucesso educativo dos alunos. Portanto, é importante que os programas de formação estejam alinhados com as necessidades reais das salas de aula e promovam uma abordagem reflexiva e crítica em relação à prática docente.

Tal como Nóvoa 2009, acreditamos que é preciso passar a formação de professores para dentro da escola, pois não haverá uma mudança significativa se “a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem permeáveis e imbricadas” (p.17). Nóvoa (2017) ressalva a importância do desenvolvimento profissional dos professores, “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas ou das técnicas pedagógicas” (p.1131).

Ao longo das últimas décadas, os contextos educativos têm passado por transformações significativas, impulsionadas pelos avanços tecnológicos, mudanças socioculturais e novas abordagens pedagógicas. Em Portugal, muito se tem refletido sobre a formação de professores e de como podem ser potenciadoras de novas práticas todos estes pontos de vista das reflexões internacionais. Nogueira & Gonçalves (2019), remetem-nos para o facto dos professores deverão assumir-se como

agentes ativos protagonistas da mudança, dado ocuparem uma posição privilegiada que lhes permitem responderem, com criatividade, aos desafios quotidianos das organizações educativas. Esse privilégio significa concomitantemente necessidade (e responsabilidade...) de uma sistémica e sistematizada reflexão sobre a prática e de procura de novos conhecimentos, tanto para a teoria como para a prática de ensinar, nomeadamente a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas docentes e da discussão sobre as suas próprias experiências de ensino (p.859).

“A complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas” (Nóvoa, 2009, p. 40). Uma das realidades do século XXI, é a urgência da criação de práticas profissionais coletivas entre os professores. A competência coletiva integra um somatório de competências individuais para a integração de uma cultura docente, modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. À medida que os professores partilham conhecimento, experiências e recursos, não apenas fortalecem sua própria prática, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais dinâmica, colaborativa e adaptada às exigências do mundo contemporâneo. Esta ideia de docência como coletivo, remete-nos também para o plano da ética - “os professores são chamados a resolver dilemas numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (Nóvoa, 2009, p. 41). É essencial o reforço das comunidades de prática, onde todos aprendam com os avanços e recuos, verdadeiras comunidades aprendentes de colaboração e compromisso - “é importante cooperar para aprender, num contexto de aprendizagem por pares, assente na igualdade, na confiança e no compromisso” (Gonçalves e Torres, 2015, p. 1051).

A colaboração não enriquece apenas a bagagem profissional, mas amplia o acesso a diversas perspetivas e abordagens, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada.

ESTUDO DE UM CASO

Convictos de que ninguém é professor sozinho, delineamos e implementamos, junto de um grupo de professores de uma escola pública do grande Porto, uma dinâmica educativa, durante o ano letivo de 2023/2024. Foi proposto a este conjunto de professores a participação em encontros colegiais onde se refletissem e partilhassem práticas.

Cada encontro, com a duração de 90 minutos, teve subjacente uma temática relacionada com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Vejamos a seguinte tabela que expressa o modo como organizamos esta dinâmica.

Tabela 1 – Organização da dinâmica de estudo

Temática	Objetivo	Atividade(s)	Calendarização
Profissão docente	Conhecer as perceções das profissionais sobre o exercício profissional	Focus group	25/09/23
Comunicação	Identificar a importância da eficácia da comunicação	Leitura coletiva de um texto Questionário	19/10/23
Colaboração e inovação	Aprofundar o conceito de inovação	Reportagem televisiva Atividade em grupo	22/11/23

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

Relativamente à primeira temática abordada, as docentes consideraram que a profissionalidade exige uma relação de compromisso. Salientaram que cabe ao professor a função de formar, transformar, dar asas, respeitar e confortar. Referiram ainda que a escola deve estar atenta aos valores sociais, educando para a colaboração, o trabalho em equipa e a procura constante de bem-estar. Enfatizaram a importância das relações, onde todos tenham voz, se sintam seguros, onde haja lugar a igualdade de oportunidades para todos, respeito, relações positivas e empáticas. Reforçaram que a sua forma estar e de sentir influencia o desenvolvimento de relações pedagógicas colegiais. A formação de equipas educativas, onde todos aprendemos uns com os outros farão mais sentido. Por fim, os docentes identificaram alguns obstáculos que o sistema de ensino coloca, tais como: excesso de burocracia, elevado número de alunos por turma, a avaliação de desempenho dos professores, nos moldes atuais e o facto da profissão docente não ser respeitada e valorizada.

No que à comunicação diz respeito, foi salientada a sua importância fulcral para a construção de ambientes de confiança e colaboração. Referiram que a linguagem deve conter informações claras e objetivas e deve ser do conhecimento mútuo de todos os participantes. A comunicação deve ser simples para que chegue a informação a todas as pessoas, independentemente do grau de literacia.

Identificaram como facilitadores de comunicação a capacidade de saber escutar, a postura e clareza. A importância do *feedback*, da linguagem corporal, da disponibilidade para o diálogo e da partilha não ficaram esquecidas.

No terceiro momento reflexivo, quisemos perceber o valor que este conjunto de docentes atribuía à interdependência profissional e que papel esta tem na construção de projetos inovadores. Unanimemente assumiram que a mudança urge; contudo, é necessária uma tomada de posição consciente e convicta de todos os agentes educativos. Sublinharam que cada profissional possui conhecimentos e habilidades únicas e que estas se complementam quando no exercício de trabalho em equipa, tornando-o mais eficiente e abrangente. A interdependência leva a uma maior qualidade nos projetos e iniciativas. Os professores consideraram que muitas vezes a inovação é confundida com o uso das tecnologias e que a inovação nasce sobretudo dos dilemas da prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nossa convicção que a formação continua entendida como um processo contínuo de melhoria de práticas profissionais dos professores, organizados em comunidades de prática que cooperam, investiguem, escrevam, produzam conhecimento e promovam mudanças educativas e o seu próprio desenvolvimento profissional, permitiram que se ultrapasse o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional. A atuação do professor é uma tarefa complexa e multifacetada, que vai muito além da simples transmissão de conhecimentos.

A educação contemporânea necessita de experienciar um processo dialógico que engloba diversas dimensões. A compreensão das interações entre conhecimento, cooperação, colaboração e comunicação torna-se essencial para a construção de práticas educativas eficazes e alinhadas com a atualidade, implicando a co-construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Gonçalves, D., & Pinto, M. T. (2015). Efeitos da observação de aulas entre pares nas mudanças de práticas pedagógicas. In coord. Pablo César Muñoz Carril...[et al.] Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes de prácticas / XII Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas (pp.1051-1058). Santiago de Compostela: http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2015.pdf
- Nogueira, I.C. & Gonçalves, D. (2019). LIFTE- Laboratório de inovação, formação e transformação educativa. In XVI Foro Internacional sobre la Evaluación de la calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), (pp. 856-862). Santiago de Compostela.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro. EDUCA
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, 47 (166), 1106-1133. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1908-5314-cp-47-166-1106.pdf>

PROJETO COOPERA ESCOLA+ 21|23: IMPACTO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO

Sónia Moreira¹, Luís Moreira², Sofia Gonçalves³

¹CFAE Gaia Nascente- Professora em Mobilidade

²Instituto Piaget

³ESEC

Resumo

Esta comunicação tem como principal objetivo partilhar o impacto da implementação do Projeto Coopera Escola+ 21|23 com docentes e discentes de diferentes regiões e ciclos de ensino, tendo como sustentação teórica a Aprendizagem Cooperativa (AC), promotora de mais e melhores aprendizagens. “É, pois, cada vez mais urgente apostar numa formação que invada a sala de aula; que acrescente valor aos ambientes de aprendizagem (...) e que recentre o foco na aprendizagem; no processo em vez do resultado, no modo como se aprende (...)” Em 2022, o Projeto Coopera integrou o Plano de Recuperação das Aprendizagens (PRA), estabelecido na RCM n.º 90/2021 de 7 de julho, no Eixo Ensinar e Aprender. O roteiro Recuperar Incluindo com a Aprendizagem Cooperativa, integrou o PRA com a finalidade de promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Com este recurso criou-se mais uma oportunidade diferenciada para capacitar e incentivar os professores a implementarem a Aprendizagem Cooperativa nos diferentes espaços de aprendizagem. Pretende-se dar ainda a conhecer o trabalho desenvolvido nas oficinas de Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP) realizadas nos anos letivos 2021-2022/23, de acordo com os princípios que constam do roteiro Recuperar Incluindo com a Aprendizagem Cooperativa, bem como apresentar resultados referentes ao processo de monitorização e avaliação de impacto da intervenção, onde foi evidente a manifestação por parte dos participantes em querer atualizar a sua prática pedagógica; obter mais conhecimento sobre AC; beneficiar de um espaço e de um tempo para partilha de práticas, desenvolvimento pessoal e profissional e efeito de transferência no contexto de trabalho. Estiveram envolvidos 583 professores 8500 alunos de diferentes regiões do país e com representatividade de todos os ciclos de ensino. O Projeto Coopera continua em vigor no PRA Escola+ 23|24, uma vez que a reconfiguração das práticas em contexto educativo é o garante de um presente/futuro promissor de uma sala de aula mais cooperativa, inclusiva, ousada, livre e inovadora.

Palavras-Chave: Aprendizagem Cooperativa, formação e desenvolvimento profissional; inovação pedagógica.

A Aprendizagem Cooperativa traz uma nova atitude para com os alunos no sentido em que estes deixam de apresentar um papel passivo para serem as figuras centrais do seu processo de aprendizagem. É-lhes “proporcionada uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas”, como mencionam Freitas & Freitas (2003, p.9), mobilizando simultaneamente conhecimentos académicos e competências sociais.

Enquanto metodologia de aprendizagem ativa, capaz de permitir o desenvolvimento de todas as competências, torna-se possível utilizá-la numa multiplicidade de situações educativas, com alunos de todos os níveis de ensino e com conteúdos das diferentes áreas do saber (Lopes & Silva, 2022). Esta metodologia pode ser entendida como “um conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, de modo que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento, as tarefas e as estratégias que conduzem à aprendizagem” (Johnson & Johnson, 2009, p. 69).

Através deste modelo pedagógico transformador, aplicado num programa de intervenção (entre março e julho de 2022), valorizam-se competências de relacionamento interpessoal (cooperação e solidariedade), de pensamento crítico e criativo, princípios de base humanista, democrática e inclusiva e valores como a cidadania e participação, a excelência e a exigência, potenciando o ensino, a aprendizagem e a avaliação (Moreira, 2022, prefácio). A relevância da AC, reconhecida no âmbito do Plano Escola+ 21|23, no quadro global do complexo processo de recuperação das

aprendizagens, sublinhou a pertinência de projetar, com âmbito nacional, esta resposta, pondo-a, efetivamente ao alcance de todos e muito especialmente dos alunos e comunidades educativas mais vulneráveis. Tendo-se já percorrido um longo caminho, começam a evidenciar-se algumas transformações de práticas pedagógicas promotoras de cooperação através de inúmeros métodos de AC. Não será esta uma excelente oportunidade para dar significado às aprendizagens escolares presentes em todas as disciplinas (de forma inter e transdisciplinar)? Dotam-se os alunos de ferramentas essenciais para poderem ampliar a sua relação com os pares, com o património cultural, com a sua relação com o mundo, aprendendo e tendo oportunidade de intervir de forma mais capaz e exigente (Moreira et al., 2022).

Aprender de forma cooperativa implica aprender com recurso ao trabalho em grupo, embora nem todas as aprendizagens realizadas em grupo possam ser consideradas trabalho cooperativo (Silva, Lopes & Moreira, 2018). Para que haja um compromisso com a AC, o ensino e a aprendizagem sustentam-se na diversidade de métodos onde alunos assumem diferentes papéis e são desafiados a aprender, a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que os conduzem à aprendizagem (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Os alunos estimulam o sucesso uns dos outros. Quer isto dizer que o êxito de cada elemento do grupo está vinculado ao êxito do grupo (Silva, Lopes & Moreira, 2018).

Neste programa de intervenção, (ocorrido num curto espaço de tempo e em contexto pandémico), foram envolvidos 583 professores e 8500 alunos de diferentes regiões do país. Foram criadas Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP). Realizaram-se 7 sessões de 4 horas em cada uma delas. Na região norte ocorreram 7, Lisboa e Vale do Tejo 5 e no Centro 3).

Estas CCAP, devidamente acreditadas pelo CCPFC (em modalidade de oficina), perfizeram um total de 56 horas (28h trabalho presencial e 28h de trabalho autónomo). De referir que nas horas de trabalho autónomo foi realizado o acompanhamento em contexto (sala de aula e noutros ambientes de aprendizagem) pela Equipa Coopera.

Para a recolha de dados foram aplicados os seguintes instrumentos: Inquérito de “Conhecimentos sobre a Aprendizagem Cooperativa” – CCAP validado pela DGE/PNPSE e aplicado pela equipa Coopera; Inquéritos de Satisfação dos Centros de Formação e Associação de Escolas (Questionário, modelo de avaliação Kirkpatrick); Diários de Aprendizagem Grupal (DAG) e Trabalho Individual Final (TIF).

Através destes instrumentos de recolha de informação, pudemos constatar que ao nível das expectativas, os formandos revelaram interesse em participar na formação (com uma avaliação média de 4,69 numa escala de 1 a 5) tendo em conta as diferentes modalidades (Oficinas e ACD). Foi evidente a manifestação por parte dos participantes em querer atualizar a sua prática pedagógica; obter mais conhecimento sobre AC; beneficiar de um espaço e de um tempo para partilha de práticas, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para um processo de transferência no contexto de trabalho. Esta última evidência, transferência das aprendizagens para a mudança, quer no trabalho colaborativo entre pares, quer na implementação de novos métodos de AC na UO, correlaciona-se com os resultados apresentados no questionário após a intervenção formativa, dado que os participantes referiram que implementaram a metodologia nas suas Comunidades de Aprendizagem (“Implementei a AC na Comunidade de Aprendizagem”).

As respostas ao questionário de Conhecimentos sobre a Aprendizagem Cooperativa, aplicado antes e depois da oficina de formação, comprovam o impacto da intervenção formativa, através das evidências partilhadas pelos formandos no momento destinado à partilha de experiências pedagógicas inovadoras. Deste modo, apresentámos três eixos, fruto da análise de conteúdo realizada, que se complementam e correlacionam nos dois momentos da aplicação do questionário (antes e depois da formação), a saber: perceção da prática pedagógica em contexto, conhecimento sobre a Aprendizagem Cooperativa e inclusão. Estes resultados poderão, futuramente, possibilitar uma visão triangular entre as cinco categorias apresentadas na análise de conteúdo e os documentos estruturantes, (PASEO, AE e ENEC), em articulação com os Decretos-Leis n.ºs 54/2018 e 55/201, ambos de 6 de julho, e o desenvolvimento profissional.

Os resultados evidenciam também uma evolução significativa a vários níveis, após a realização da formação: frequência com que realizam trabalhos em grupo em contexto educativo e sua intencionalidade (55%, antes, e 76%, depois); relevância da diversificação das suas práticas em contexto educativo (78%, antes, e 87%, depois); contributo da AC para as aprendizagens ativas (74%, antes, e 82%, depois); melhoria da qualidade da prática pedagógica com a AC (63%, antes, e 82%, depois); contributo da AC nas áreas de competências inscritas no PASEO, nomeadamente no pensamento crítico e criativo (63%, antes, e 77%, depois); promoção da cidadania ativa (65%, antes,

e 76%, depois); e trabalho em grupo determinante para o desenvolvimento das competências de cooperação (51%, antes, e 63%, depois).

Apesar de a maioria dos professores discordar da ideia de que a AC está associada à indisciplina em contexto educativo, não houve alteração de perceção relativamente a esse tópico, antes e depois da formação.

O método de AC que mais professores afirmaram conhecer, antes da formação, foi o da Mesa Redonda (54%), que foi também referido como aquele que usavam mais (43%). Depois da formação, os métodos mais usados foram a Folha Giratória (90%), a Mesa Redonda (84%) e o Jigsaw (55%).

Os resultados evidenciam isomorfismo pedagógico da formação contínua, no seu contexto, uma vez que através de todo o processo de formação se denotou o envolvimento dos participantes, tendo estes adquirido “os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais dos professores” (Niza, 2009, p. 352).

A maioria dos professores concorda, quando se afirma que a AC promove a inclusão de todos os alunos, sendo essa uma perceção anterior à formação (97%) e que se manteve após a mesma (98%), e que são os alunos com maiores dificuldades os que mais beneficiam da AC, o que reforça a fundamentação apresentada no roteiro Recuperar Incluindo com a Aprendizagem Cooperativa Escola+ 21-23, em que se destaca a visão inclusiva de “não deixar nenhum aluno para trás”.

Constatámos que a CCAP teve impacto no conhecimento sobre a AC, nomeadamente nas suas características e métodos, bem como na sua aplicabilidade em contexto educativo. Após a formação, os professores demonstraram um conhecimento mais profundo sobre a metodologia, e foram capazes de o expressar de forma mais rigorosa e com suporte científico: “uma metodologia que gera interdependência positiva nos seus diferentes níveis, promove a crença de autoeficácia, o desenvolvimento de competências socioemocionais, académicas e comunicativas dos alunos.”

REFERÊNCIAS

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Johnson, D. W & Johnson, R. T. & Stanne, M. P. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.

Johnson, D. W & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Socialinterdependence theory and cooperative learning*. Educational Researcher, 38 (5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>

Moreira, S., Gonçalves, S., Macedo, F., Sousa, M., Mendes, V., Granja, A., Cardoso, S. e Moreira, L. (2022). Relatório de atividades. Projeto Coopera Escola+ 21|23. Lisboa: Direção-Geral da Educação. ISBN 978-972-742-527-3 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_de_atividades_2022_-_projeto_coopera_escola_21-23.pdf

Niza, S. (2009). *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional*. A Formação no Movimento da Escola Moderna.

Silva H., Lopes J. & Moreira S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: PACTOR.

O BRINCAR AO AR LIVRE NO JARDIM DE INFÂNCIA: A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS, DAS FAMÍLIAS E DE UM EDUCADOR DE INFÂNCIA

Maria Carvalho¹, Joana de Freitas-Luís¹, Isabel Rebelo¹

¹Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria

Resumo

A presente investigação centra-se no brincar e em experiências educativas conscientes, seguras e livres vivenciadas ao ar livre, por crianças em idade pré-escolar. A principal intenção do estudo foi compreender qual a perspetiva das famílias e de um educador de infância sobre o brincar arriscado. O estudo envolveu um grupo de crianças de um jardim de infância público situado na periferia da cidade de Leiria, as suas famílias e o educador de infância responsável por esse mesmo grupo de crianças. Para o desenvolvimento do estudo, de caráter qualitativo, recorreu-se à observação participante, a notas de campo, a inquéritos por questionários e a uma entrevista semi-estruturada como técnicas para proceder à recolha de dados. Os dados foram analisados recorrendo-se à análise de conteúdo. Os resultados do estudo revelam que os pressupostos do educador de infância face ao brincar estão claramente alinhados com os das famílias e evidenciam que uma comunicação transparente e empática entre os diferentes intervenientes do processo educativo beneficia o alinhamento de perspetivas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, surge no âmbito de uma das Práticas de Ensino Supervisionadas do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no ano 2022/2023. A investigação que aqui se apresenta centra a sua atenção na perspetiva das famílias e de um educador de infância de um contexto de jardim de infância da região de Leiria sobre o brincar ao ar livre e as questões do risco associadas ao brincar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O brincar tem ocupado um lugar central no debate atual relativo às questões de desenvolvimento da criança. Esta atividade, tal como afirmam Sarmiento et al. (2017), faz parte da natureza das crianças, sendo que o mundo brincado pelas crianças é de mil e uma maneiras desenvolvido, como através de um vasto conjunto de feitios, personificado e caricaturado. Este, repousa "(...) na memória adulta das infâncias de todos nós como tesouro de um tempo que foi só nosso e dos nossos companheiros de aventuras, vivido em grupos na natureza (...)" (p.35). Neste sentido, importa compreender o que é referido quanto a esta atividade tão fundamental.

Neto (2020), define o brincar como uma tarefa que é guiada pela motivação intrínseca da criança, correspondendo a um comportamento de escolha livre, que é movido única e exclusivamente pela criança, com propósitos claros, como os de explorar o ambiente, de risco consciente e moderado, procura de aprendizagem e carregado de persistência e imaginação. Tendo em conta esta perspetiva, é contrastante e preocupante que cada vez mais estejam a dar-se alterações na frequência com que as crianças brincam, tal como é referido por Neto (2020) que reflete acerca das alterações de comportamento das crianças ao longo das gerações.

Atualmente, é referido pelo autor que as crianças estão a brincar cada vez menos e, conseqüentemente, demonstram uma menor capacidade de lidar com situações de risco. O medo está cada vez mais presente na sociedade e o brincar arriscado tem vindo a ser menos aceite, ainda que todos tenham a perceção de que o brincar arriscado apresenta benefícios no que concerne ao desenvolvimento da criança. Assim sendo, a perceção do risco ocupa um lugar determinante na ação do educador de infância e, pode muitas das vezes ser reflexo de algumas das suas vivências e crenças, de inseguranças transmitidas pelas famílias e do conhecimento das crianças. Ainda assim, é de ressaltar que a avaliação do risco, acaba por não ser igual para todos os adultos e todas as crianças, uma vez que depende também da sua autoconfiança, capacidade de previsão e perceção de capacidades. Antes de mais, importa compreender que a palavra "risco", é usada numa variedade

de contextos e, por isso, tal como referem Bilton et al. (2017), é fundamental esclarecer qual é o significado que lhe está a ser atribuído.

Neste sentido, é extremamente importante, que a família compreenda os benefícios da sua própria envolvimento no contexto educativo e que, entre outros aspetos, compreenda e apoie as decisões do educador de infância. Esta comunicação contínua com o educador de infância, leva a que a confiança mútua seja conquistada ao longo do tempo contribuindo para relações de parceria ao nível da educação das crianças. Neto (2020), destaca a importância de todos iniciarem uma mudança do *design* dos espaços exteriores, como forma de estes permitirem às crianças experienciarem as situações supramencionadas. Tal como o autor refere, a comunicação pode facilitar esta envolvimento, que mobiliza a criação de projetos participativos que envolvem responsáveis de direção, docentes e não docentes, as crianças, pais e comunidade.

METODOLOGIA

Tendo por base esta linha de pensamento procurou-se neste estudo responder à seguinte questão de investigação: “Qual a perspetiva das famílias e de um educador de infância de um jardim de infância público da região de Leiria sobre o brincar ao ar livre e sobre as questões do risco associadas ao mesmo?”.

Considerando a natureza da questão de partida, realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, de cariz interpretativo (Fortin, 1999). A observação participante, as notas de campo, os inquéritos por questionários e a entrevista semi-estruturada foram as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Os dados recolhidos foram alvo de análise interpretativa. Os questionários e as entrevistas foram analisados tendo como recurso a técnica de análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994). Procedeu-se à construção de um sistema de categorização enquanto forma de organização e análise dos dados recolhidos.

Após a análise dos diferentes dados procedeu-se ao cruzamento da informação advinda das diferentes fontes de dados e estabeleceram-se pontes de ligação com o quadro teórico e com a questão de partida desta investigação.

ESTUDO REALIZADO

Os participantes deste estudo foram as crianças de um jardim de infância da rede pública da região de Leiria, as suas respetivas famílias e o educador de infância responsável por este mesmo grupo de crianças. O estudo realizou-se entre março e junho de 2022 em contexto de prática pedagógica.

Numa fase inicial foi observado o grupo de crianças de jardim de infância, um total de 25 crianças, em diversos contextos de brincadeiras ao ar livre. Procurou-se observar onde brincavam, a forma como brincavam e os riscos eventualmente associados e/ou presentes (ou não) nas suas ações espontâneas.

Numa segunda fase as famílias deste grupo de crianças, num total de 25, foram convidadas a preencher um inquérito por questionário, tendo-se como intenção compreender a perspetiva das famílias relativamente a esta temática e aferir comportamentos que consideram ser ou vir a ser adotados pelo educador de infância tendo em conta o brincar arriscado. A taxa de retorno foi de 56%.

Numa fase final foi realizada uma entrevista semiestruturada ao educador de infância. Procurou-se neste diálogo estabelecido por intermédio da entrevista compreender a perspetiva deste educador relativamente ao brincar ao ar livre e face às questões do risco presentes no brincar das crianças, no contexto específico do estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O educador evidencia adotar uma ação consciente junto das crianças face às questões e situações do risco, assumindo um posicionamento sereno perante este tipo de situações. Esta sua estratégia é intencional na medida em que procura passar-lhes a mensagem de que elas são capazes de superar obstáculos e dificuldades e que ele está ali para o que for necessário.

O educador procura cuidar da forma como comunica com as famílias dentro desta temática do brincar e do risco. Revela estar consciente dos benefícios que emergem de uma comunicação clara e

transparente que abraça e acolhe os sentimentos das famílias. Esta atitude por parte do educador é encarada enquanto uma forma das famílias irem gradualmente ganhando confiança na sua ação educativa. O educador considera imprescindível escutar os pais, refere também a importância de partilhar com os mesmos a sua visão pedagógica e os aspetos que considera que contribuem para o desenvolvimento das crianças, de onde se destaca o brincar ao ar livre e o contacto natural com o risco presente no quotidiano educativo.

As famílias quando inquiridas a respeito dos benefícios da presença de risco moderado no quotidiano educativo referem considerar benéfico o assumir de riscos moderados pelas crianças nas suas brincadeiras, sob devida supervisão, evidenciando nas suas respostas uma clara confiança na prática do educador de infância, bem como na da restante equipa educativa. Quando questionadas sobre práticas específicas, as famílias demonstram receios no que se refere à utilização de ferramentas por parte das crianças, material disponível em sala, e no que se refere à subida das crianças a alturas até dois metros. De modo geral, as famílias consideram as idas ao pinhal junto ao jardim de infância como nada arriscadas, demonstrando o seu agrado pelo facto de as crianças frequentarem este espaço, algo que é muito valorizado também pelo educador de infância. Algumas famílias referem que o espaço da escola é pequeno para o número de crianças que tem, no entanto, algumas famílias também identificam o pinhal junto à escola como uma continuidade do espaço escolar, salientando o quão benéfico consideram ser para as crianças frequentá-lo. Esta visão das famílias alinha-se com a perspetiva de pensamento e ação pedagógica do educador que foi sendo observada e comunicada.

Através deste estudo, ainda que circunscrito a um contexto específico, é possível constatar algumas alterações de perspetivas quanto a esta temática, quer por parte do educador quer por parte das famílias. Seria expectável, de acordo com a base teórica do estudo, que as famílias demonstrassem maiores receios e entraves quanto à presença de risco no quotidiano educativo. No entanto, verifica-se que os inquiridos demonstram uma aceitação do risco diferente do que era esperado, tendo em conta o que é dito pelas investigações desenvolvidas no âmbito desta temática. Assim sendo, a investigação desta questão trouxe resultados que não se estava à espera. Dos resultados, emerge uma maior leveza e consideração pela presença de risco no contexto educativo. Assim sendo, importa referir que a questão do risco não é apenas construída pela sociedade, mas também por aquilo que cada indivíduo considera face a esta temática tendo em conta o seu desenvolvimento e vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procura esta investigação contribuir para a reflexão e implementação de práticas educativas conscientes e humanizadas em jardim de infância, que valorizem o brincar ao ar livre e que reconheçam o risco como parte integrante do quotidiano educativo e do processo educativo na infância. Considera-se que esta investigação traz contributos importantes para a construção da Boa Educação na Escola – a Escola da Infância e dos Direitos da Infância!

Neste estudo, é assumida a centralidade do brincar como direito essencial a ser garantido às crianças e são identificados os benefícios que o risco moderado lhes pode trazer, designadamente ao nível do seu desenvolvimento global.

Nesta investigação valoriza-se a escuta e a observação enquanto ferramentas indispensáveis para a compreensão, acolhimento e clarificação da perspetiva dos diferentes intervenientes do processo educativo – famílias e profissionais – face a questões relacionadas com o brincar ao ar livre e a presença do risco no quotidiano educativo. Observar e escutar de forma ativa traz clareza face ao que se pensa e ao que se faz e possibilita que se façam avanços graduais ao nível da qualidade educativa. Para além disso, estas duas ferramentas facilitam o estreitamento da relação escola-família, encorajam a conexão entre famílias e profissionais e conferem oportunidades de alinhamento de perspetivas entre os diferentes intervenientes.

O investimento numa comunicação clara, transparente e empática revela-se também fundamental neste estudo. O diálogo e a colaboração estabelecidos reciprocamente entre educador e famílias demonstram ser um incentivo à mudança de paradigma e à aceitação do brincar ao ar livre tendo consciência da presença do risco e reconhecendo o seu valor como uma panóplia de oportunidades na infância e ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação. Da conceção à realização*. Lusociência.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.

O PAPEL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DIDÁTICAS DO FUTURO PROFESSOR NA ESCOLA DE MAGISTÉRIO

Malunguila Bunga Mbuco, Filomena Rosinda de Oliveira Martins

Resumo

A formação inicial de professores desempenha um papel crucial em qualquer sociedade, incluindo na qualidade da educação oferecida. Os professores são agentes de construção de conhecimentos e valores essenciais para as gerações vindouras. Para tal, é fundamental que os futuros professores desenvolvam competências sólidas para o desempenho da profissão. A prática pedagógica é o alicerce da formação inicial de professores, possibilitando aos alunos (futuros professores) adquirirem diferentes competências para a sua atuação efetiva em sala de aula, para que reflitam sobre as suas práticas e adquiram a segurança (científica e pedagógica) necessária para enfrentar os desafios do processo de ensino e aprendizagem. O presente estudo visa analisar a contribuição da prática pedagógica na construção das competências didáticas dos futuros professores de uma Escola de Magistério em Angola.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Competências didáticas; Formação inicial; Conhecimento profissional docente

Enquadramento teórico

A formação inicial de professores representa uma das pedras angulares indispensáveis em qualquer tentativa de melhoria do sistema educativo angolano.

A prática pedagógica na formação de professores, no contexto das escolas de Magistério, é um objeto de estudo relevante e complexo, que necessita de atenção e investigação aprofundada; por isso, decidimos abordar esta temática, a fim de contribuirmos para a melhoria da formação inicial de professores em Angola. Assim sendo, o processo de formação do professor, deve dar condições de construção e aprimoramento de conhecimentos e saberes epistemológicos, levando-os a desempenhar com competência e segurança suas atividades educativas. (Amorim et al., 2019). Alarcão sustenta que a escola deve ser um espaço de construção de conhecimentos, de investigação e não apenas um lugar de instrução (2020). Na mesma senda, Nóvoa chama a atenção para a importância da troca de experiências e a necessidade de reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, com a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais (2019).

A formação inicial de professores deve equipar os formandos de muito mais do que a capacidade de usar técnicas de ensino. Exige-se compreensão profunda de outros conteúdos, mas também de competências, que envolvem atitudes e valores. Gregório (2017) considera a formação inicial de professores como uma etapa que permite ao formando ter conhecimentos sólidos em várias vertentes por forma a estar preparado para assumir a função de educar as novas gerações.

A literatura aponta que a prática pedagógica tem sido um dos componentes que tem recebido maior atenção por parte dos investigadores, na formação inicial de professores no contexto do ensino superior (Camacho, 2011; Gregório, 2017; Fischetti et al., 2022; Nzinga, 2018; Pina et al., 2020; Quintas, 2019; Sambo, 2018; Silva et al., 2022; Trajano et al., 2017) entre outros. A mesma prática tem o papel de ajudar na profissionalização dos alunos para a docência, por isso, deve ser concebida como um exercício excelente que facilita ao aluno analisar, verificar, descobrir e criticar e aplicar teorias aprendidas ao longo da formação.

Para as escolas de Magistério, o termo Prática Pedagógica tem duas valências, é simultaneamente a designação de uma disciplina e, também, o trabalho a desenvolver por um profissional. Enquanto disciplina, a Prática Pedagógica é o local privilegiado onde os estudantes apreendem o real significado da profissão docente (MED, 2010, 2019). A prática pedagógica é um processo de iniciação em que um formador, mais experiente e informado, ajuda o formando a construir conhecimento profissional, a desenvolver competências didáticas, valores, etc. Esta prática não pode ser reduzida a

um espaço isolado, restrita apenas ao período de estágio, estando assim, desarticulada do restante do curso. Compreende-se, portanto, que a mesma deve se fazer presente desde o início do curso percorrendo toda a formação do professor, incluindo disciplinas pedagógicas de práticas de ensino e didáticas, assim como os componentes curriculares próprios que envolvam pesquisas.(Amorim et al., 2019).

Concordamos com Mouzinho et al. (2015) ao afirmarem que a formação de professores deve merecer a atenção de todos os que se interessam por uma educação de qualidade que promova uma sociedade inclusiva, justa, democrática, amável, desenvolvida e sustentável. Na mesma senda, Nóvoa, destaca que a formação inicial de professores, é um fase especial, tratando-se do começo da integração do sujeito no ambiente educativo, é neste momento que acontece a mudança entre ser simplesmente aluno e ser professor, nesta vertente, a formação de professores deve estar acompanhada de metodologias que ajudam a integração entre a teoria e prática, realçando o papel que a prática pedagógica ocupa na construção do conhecimento profissional dos formandos (Nóvoa, 2013)

Na concepção de Paulo Freire, ninguém nasce educador, ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde ou destinado a sê-lo. Se faz educador por meio da formação prática, se forma educador por intermédio de uma reflexão crítica sobre a mesma. (Freire, 1997).

Um dos objetivos da prática pedagógica é habilitar o futuro professor a possuir conhecimento aprofundado sobre a profissão docente, ou seja, conhecimento profissional e didático.

Por conhecimento profissional, Sá-Chaves (2011, p. 48) entende que é a "práxis própria do exercício da profissão docente, que se concretiza no ato pedagógico em função de uma matriz que o identifica e diferencia das outras profissões". Shulman (1986) identifica neste conhecimento sete dimensões essenciais, que devem ser confrontadas e convocadas para agir, na profissão: conhecimento pedagógico de conteúdo; de conteúdo; do currículo; pedagógico geral; dos fins, objetivos e valores educacionais; dos aprendentes e das suas características e conhecimento dos contextos.

Durante a prática pedagógica dos futuros professores, desenvolve-se o conhecimento didático, sendo elemento do conhecimento profissional docente. Por conhecimento didático entende-se o conjunto de saberes processuais. (Hegeto, 2018).

No setor educativo, as mudanças requerem sempre um novo perfil de saberes e competências docentes para o exercício de forma brilhante da profissão.

Aos formadores coloca-se sempre um desafio contínuo, formar professores altamente eficazes, com competências profissionais, sobretudo didáticas, que possam atender às demandas atuais do sistema educacional (Colson et al., 2017; Sá-Chaves, 2011). Entendemos competência docente é um conjunto amplamente integrado de conhecimento e compreensão, saberes e habilidades, bem como crenças e valores morais dos professores, que fazem o desenvolvimento da atividade pedagógico-didática (López & Cupata, 2019; Ramos & Alvez, 2022; Tang et al., 2019).

De acordo com Meléndez (2023); Pantić e Wubbels (2010) a competência didática pode ser definida como a habilidade do professor em usar um conjunto de relações entre ele e os alunos de maneira significativa e a forma como transforma os conteúdos para facilitar a aprendizagem dos alunos.

As competências didáticas são uma parte importante das competências profissionais dos professores, essenciais para o planeamento, implementação, organização, gestão e avaliação eficazes do processo educativo. No âmbito da formação inicial dos futuros professores, o desenvolvimento destas competências faz parte da sua formação a nível teórico e prático. (Suýáková & Ferencová, 2017).

METODOLOGIA DO ESTUDO

Este estudo assenta numa metodologia de natureza qualitativa. Para Duarte (2013) e Gonçalves et al. (2022) esta natureza tem carácter descritivo, e é baseada nos dados recolhidos, em grande parte de tipo narrativo. A investigação, enquadra-se no paradigma interpretativo. Coutinho (2011) e Saccol (2009) referem que este paradigma se caracteriza pela busca da compreensão, interpretação e descobertas de factos, preferencialmente de uma forma qualitativa e aberta à visão dos participantes. Em consonância com a natureza da investigação, optou-se por um estudo de caso, afigurando-se este como sendo o mais adequado para dar resposta às questões e objetivos que orientam o estudo. De acordo com Amado (2014) e Yin (1994), o estudo de caso é um método que investiga fenómenos, explorando e analisando-os com muita profundidade. Fez-se uma revisão de literatura sistemática,

tendo como base as diretrizes do PRISMA, onde investigamos artigos, livros e comunicações em bases de dados e agregadores nacionais e internacionais.

CONCLUSÃO

A revisão da literatura feita demonstra que a prática pedagógica desempenha um papel crucial na construção das competências didáticas dos futuros professores nas escolas de Magistério. A prática pedagógica na formação inicial de professores ajuda aos futuros professores a adquirir os conhecimentos práticos, com base nos conhecimentos teóricos aprendidos em diversas disciplinas do plano curricular, primando pela formação de habilidades e competências e capacitando-os para enfrentar o mercado de trabalho.

Os resultados apontam o papel da prática como uma estratégia fundamental para a formação inicial eficiente de professores, realçando o seu impacto positivo na preparação dos futuros professores para os diversos desafios da profissão docente e no aprimoramento das competências didáticas. Através da prática pedagógica, os futuros professores adquirem as competências necessárias concernente ao saber, saber fazer e saber ser, competências fundamentais, aproximando-o a realidade da profissão e permitindo-lhe aprender fazendo. Por meio da prática pedagógica adquire-se requisitos de um excelente professor: o domínio metodológico, competência didático-pedagógico, o conhecimento profissional, domínio da disciplina, a motivação para ensinar.

Desta forma, para termos a excelência educacional e um bom desenvolvimento dos alunos em formação, é essencial que a prática pedagógica seja uma estratégia importante e indispensável na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2020). *Percursos didáticos-Coleção educação e formação, Cadernos didáticos nº 4* (UA Editora, Ed.).
- Amado, J. (2014). *Investigação qualitativa em educação* (Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, Ed.; 2ª). <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amorim, S., Medeiros, M., Ricci, M., & Souza, T. (2019). Formação docente e a prática pedagógica: a articulação entre teoria e prática. *VI Congresso Nacional Educação-Conedu*, 1–11. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60582>
- Camacho, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista Docência Universitária. VERMELHO*, 9(3), 237–258.
- Colson, T., Sparks, K., Berridge, G., Frimming, R., & Willis, C. (2017). Pre-service Teachers and Self-Efficacy: A Study in Contrast. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 66–76. <https://doi.org/10.1515/dcse-2017-0016>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (Almedina, Ed.).
- Duarte, J. A. M. (2013). *Metodologias de investigação* (Virgula, Ed.; 1ª).
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2022). *Manual de investigação qualitativa* (Pactor, Ed.).
- Gregório, C. (2017). *O desenvolvimento de competências na formação inicial dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito* [Tese, Universidade de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/49167>
- López, R., & Cupata, J. (2019). A prática pedagógica na formação das competências docentes dos estudantes do curso de História do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe(Angola). *RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, 3, 663–676. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/6827>
- MED. (2010). *Estágio Pedagógico, Supervisão e Prática Pedagógica: Projeto de Formação de professores para o ensino primário em Angola* (INIDE & INFQ, Eds.).
- MED. (2019). *Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico de Angola* (Editora Moderna, Ed.).

- Meléndez, G. (2023). Competências docentes do Professor Universitário Virtual. *Rede de Pesquisa Educacional-Redine*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7489302>
- Mouzinho, A., Caena, F., & Valle, J. (2015). *Formação de Professores: tendências e desafios* (Fundação Francisco Manuel dos Santos, Ed.). https://www.researchgate.net/publication/344812319_Formacao_de_professores_tendencias_e_desafios
- Novóia, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In *Vidas de professor*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo Sem Fronteiras*, 19(1), 198–208. <https://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education - Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Pina, M. C. D., Aguiar, E. P., & Lima, I. O. (2020). Formação inicial e continuada de professores(as) de história: impactos na prática docente. *Roteiro*, 45, 1–24. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23054>
- Quintas, P. D. (2019). *Formação inicial de professores em Angola: Conceções e percepções sobre as práticas de supervisão pedagógica de estagiários e supervisores* [Dissertação, Universidade do Minho]. <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/60712>
- Saccol, A. (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração Da Universidade Federal de Santa Maria*, 2, 250–269. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273420378007>
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (UA Editorial, Ed.; 3rd ed.).
- Sambo, J. (2018). *As percepções de professores do Instituto superior de ciências da educação da Universidade 11 de Novembro sobre as práticas pedagógicas na formação inicial* [Dissertação, UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR-Ciências Sociais e Humanas, repositório Ubi]. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/9976/1/6409_13735.pdf
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf
- Suýáková, V., & Ferencová, J. (2017). Comparação das capacidades didáticas dos alunos-professores e dos professores na prática pedagógica. *Edukácia*, 2(1), 313–322. <https://bit.ly/3CXSApQ>
- Tang, S., Wong, A., Li, D., & Cheng, M. (2019). Examining student teachers' engagement with the theory-practice link in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548167>
- Trajano, J., Dantas, L., & Lorenzo, I. (2017). Práticas pedagógicas na formação inicial docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 1, 2526–3560. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v1iEsp.105>
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (Bookman, Ed.; 2ª). <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74440967/3>

AS PRÁTICAS DE *MINDFULNESS* NO JARDIM DE INFÂNCIA: DA DESCOBERTA À IMPLEMENTAÇÃO

Soraia Coelho¹, Rita Leal¹, Joana Luís¹

¹Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria

Resumo

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, no ano letivo 2020/2021, teve como principal objetivo identificar o nível de envolvimento de 3 crianças, entre os 5 e 6 anos de idade, em propostas de *mindfulness* implementadas no contexto de jardim de infância. Procurou-se perceber quais as estratégias de *mindfulness* que tiveram mais e menos envolvimento por parte das crianças participantes através da observação participante (com gravações videográficas e registo nas fichas de observação de envolvimento da criança de Laevers, 1994), de entrevistas semiestruturadas e da análise documental. Os resultados obtidos permitem perceber que propostas de *mindfulness* onde é pedido algo mais concreto e onde as crianças têm maior liberdade de movimento possibilitam maior envolvimento. Nas propostas mais abstratas, onde é solicitado, por exemplo, que tenham consciência da sua respiração e/ou permaneçam imóveis, o nível de envolvimento por parte das crianças participantes parece menor. Ainda na sequência destes resultados obtidos, é importante referir que foi perceptível que cada criança se envolve de forma distinta, ao seu ritmo, com as suas individualidades, dificuldades e facilidades, isto é, cada criança é um ser único e em constante transformação. A diversidade de estratégias utilizadas nos vários momentos tornou-se uma mais-valia, visto que cada criança se envolve de maneira diferente e diversificar os momentos permitiu ir ao encontro da necessidade de cada uma delas. Uma reflexão profunda sobre os resultados obtidos permitiu, também, compilar e apresentar um conjunto de sugestões práticas sobre a realização de momentos *mindfulness* com crianças em contexto de jardim de infância.

Palavras-chave: *mindfulness*, jardim de infância, envolvimento

A investigação aqui apresentada centra-se no conceito de *mindfulness* e no tipo de envolvimento que três crianças de 5 e 6 anos de idade demonstraram neste tipo de propostas desenvolvidas num jardim-de-infância da rede privada do país, no ano letivo 2020/2021.

De forma a compreender a investigação desenvolvida é necessário, numa primeira instância, clarificar o que se entende por *mindfulness* e quais os autores em que nos baseámos para justificar a sua pertinência na educação, mais concretamente com crianças de 5 e 6 anos de idade.

Mindfulness é então aqui entendido como uma técnica que contempla concentração, meditação e atitude, auxiliando desta forma, a mente para compreender e perceber sentimentos, emoções e pensamentos (Övén, 2015). Deste modo, o indivíduo consegue lidar cada vez melhor com a ansiedade, o que o levará a um aumento da sua produtividade e criatividade. Para que tal aconteça, é necessário que o indivíduo esteja tranquilo, com atenção ao que o rodeia, desde os sons, os pensamentos, as sensações/emoções que emergem e principalmente à sua respiração. No entanto, o “*mindfulness* não é prestar mais atenção mas prestar atenção de forma diferente e mais sábia-de forma dedicada, de mente e coração, usando todos os recursos do corpo e dos sentidos” (Williams et al., 2016, p. 73).

Especificando agora a utilização do *mindfulness* na educação, segundo McCaw (2020), existe uma incerteza no que concerne a quem tenciona implementar o *mindfulness* em contextos educativos. Isto é, colocar uma dimensão ética ou até mesmo espiritual na educação, poderá vir a criar uma barreira a quem pratica *mindfulness*. Contudo, é necessário consciencializar o potencial destas práticas nos contextos educativos de forma a enquadrar as mesmas nas políticas educativas das instituições. A abordagem *mindfulness* é conhecida por utilizar estratégias de ensino diferentes das do método tradicional. Segundo Snel (2019), os programas de *mindfulness* permitem “plantar e regar as sementes no nosso coração, florescendo e dando frutos em múltiplas formas interessantes, úteis e criativas” (p. 11). Segundo este autor, a prática de *mindfulness* “ajuda as crianças a lidar com os problemas que as afetam, como emoções tumultuosas, o não conseguirem parar quietas, ou o reagirem impulsivamente” (p. 28). Posto isto, as crianças que “beneficiam da meditação *mindfulness* demonstram um modo de estar mais saudável e consciente na vida. (...) [permitindo] desenvolver recursos internos de auto- observação e autorregulação” (Perestrelo, 2018, p. 21).

Partindo deste conceito de *mindfulness*, e guiadas pela escala de envolvimento da criança de Leavers (1994), formulámos a seguinte **questão de partida**: “Qual o nível de envolvimento de 3 crianças de 5 e 6 anos, da rede privada da Educação Pré-Escolar, durante a vivência de momentos de *mindfulness*?”

Para responder à questão de partida, adotou-se uma **metodologia qualitativa** centrada num estudo descritivo simples. Foram planeadas e implementadas um conjunto de 9 propostas de *mindfulness* (tabela 1) numa instituição privada de Educação Pré-Escolar, na sala que acolhia crianças de 5 e 6 anos de idade. Foram selecionadas 3 crianças (1 do género feminino e 2 do género masculino) e os dados foram recolhidos através da observação (com registo vídeo e posterior aplicação das fichas de observação de envolvimento da criança, utilizando os níveis de envolvimento presentes na escala de envolvimento de Leavers (1994), sendo o nível 1 - sem atividade até ao nível 5 - atividade intensa prolongada) e de entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças participantes de forma individual após cada proposta de *mindfulness* implementada.

Tabela 1- Síntese dos 9 momentos de *mindfulness* implementados

Proposta de <i>mindfulness</i>	Data	Duração
1.ª proposta – Ouvir música de relaxamento.	10-05-2021	15 min, 05 s
2.ª proposta – Seguir as indicações e movimentos da mestrandia.	12-05-2021	22 min, 01s
3.ª proposta – Escutar e seguir as indicações do CD “senta-te quietinho como uma rã” e as crianças.	18-05-2021	11 min, 06 s
4.ª proposta – Projeção no teto e escutar uma música relaxante.	19-05-2021	12 min, 27 s
5.ª proposta – Ouvir música de relaxamento.	24-05-2021	18 min, 29 s
6.ª proposta – Ida ao exterior escutar os sons da natureza.	26-05-2021	12 min, 01 s
7.ª proposta – Desenho livre para expressar o que estão a sentir.	01-06-2021	16 min, 21 s
8.ª proposta – Partilha de massagem (momento de trabalho a pares).	02-06-2021	17 min, 21 s
9.ª proposta – Seguir as indicações e movimentos da mestrandia.	08-06-2021	12 min, 26 s

Os **resultados obtidos**, atendendo às 9 propostas de *mindfulness* implementadas e analisadas, e tendo em conta os níveis de envolvimento, demonstram que as propostas que tiveram mais envolvimento por parte da criança A foram as propostas 1, 5, 6 e 9 e a proposta com menos envolvimento foi a proposta 4. Para a criança B a proposta que teve mais envolvimento foi a proposta

7, e as propostas 1, 3 e 9 foram as que não tiveram envolvimento. As propostas que tiveram mais envolvimento por parte da criança C foram as propostas 2 e 6 e a proposta 3 foi a que teve menos envolvimento (figura 1).

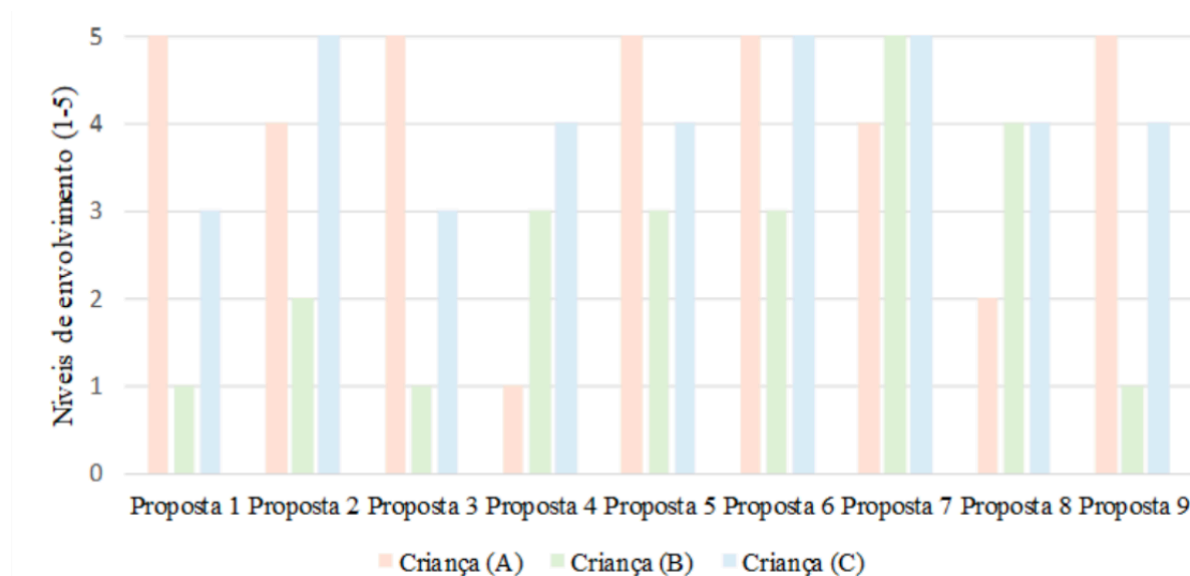


Fig. 1 - Análise do envolvimento das crianças nas 9 propostas de mindfulness implementadas

Um olhar mais geral e integrador sobre os resultados, permite compreender que a proposta de *mindfulness* em que as crianças menos se envolveram foi na proposta 4 (projeção no teto e escutar uma música relaxante). Relativamente à proposta 6 é pertinente referir que foi a única realizada no exterior e que 2 crianças tiveram o nível máximo de envolvimento. Já a proposta 7 (desenho livre para expressar o que estão a sentir) foi a que as crianças demonstraram mais envolvimento e implicação.

Escutando a voz das crianças participantes, pudemos compreender que a criança A, ao longo das práticas de *mindfulness* sempre referiu que se sentia bem, que tinha gostado e que se sentia relaxada. Ao analisar o seu envolvimento nestes momentos foi verificável que tais afirmações corroboram a sua dedicação e envolvimento, pois esta criança envolveu-se bastante em 7 propostas e apenas em 2 é que não demonstrou tanto envolvimento. Quanto à criança B, esta verbalizava que não gostava destes momentos, que não gostava dos momentos em que era para estar quieto, que gostava quando se tocava os sinos tibetanos (dando como terminado o momento), embora tivesse alguns momentos que referiu que se sentia bem. Ao analisar o seu envolvimento, pudemos constatar que as afirmações comprovam o seu envolvimento ao longo das propostas, pois apenas em 2 das propostas é que demonstrou estar mais envolvida.

Escutando a voz da criança C, esta verbalizava que se sentia bem, que conseguia relaxar, que gostava dos momentos de *mindfulness*, que se sentia feliz, confortável e calma. Ao analisar o envolvimento desta criança, pudemos constatar que as afirmações corroboram o seu envolvimento ao longo das propostas, pois a criança demonstrou estar envolvida em 7 propostas e apenas em 2 demonstrou não estar verdadeiramente envolvida, mas mesmo assim foi notório algum interesse.

Ao refletirmos sobre o presente estudo foram várias as aprendizagens que realizámos e que nos permitem, em forma de **conclusão**, dar **sugestões práticas** sobre a implementação de momentos *mindfulness* com crianças de 5 e 6 anos de idade, sugestões essas vão ao encontro dos seguintes pontos/estratégias essenciais:

- Adequar o tempo da proposta às idades das crianças (tempo reduzido);
- Diversificar os espaços para a realização das propostas, incluindo o exterior, pois pareceu ser o contacto com a natureza bastante importante nestas propostas potenciando-se os níveis de envolvimento das crianças;

- Diversificar as estratégias, preferindo-se estratégias que implicam movimento e uma expressão mais livre das crianças em detrimento de estratégias que implicam a criança estar mais parada numa só posição a fazer algo.
- Utilizar propostas em que é pedido algo mais concreto, como por exemplo, um desenho, uma pintura, um jogo, parecem ter mais significado para as crianças potenciando os níveis de envolvimento e deixando as crianças mais satisfeitas.
- Respeitar o tempo, o espaço e a individualidade de cada criança, o que faz com que umas crianças se envolvem mais e mais rapidamente neste tipo de propostas;
- Adotar uma atitude de adulto paciente, com utilização de afirmações positivas no seu discurso de forma frequente, aplicando as atitudes de *mindfulness* no seu quotidiano.

REFERÊNCIAS

McCaw, C. T. (2020). *Would you like ethics with that? The possibilities and risks of (Mc) Mindfulness in schools*, EduResearch Matters. Consultado a 20 de abril de 2021, em <https://www.aare.edu.au/blog/?p=5101>.

Övén, M. (2015). *Educar com Mindfulness*. Porto Editora.

Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na Educação. Dou-me conta que existo*. (2ª ed.). Edições Mahatma.

Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z., & Kabat-Zinn, J. (2016). *Mindfulness contra a Depressão. Como libertar-se da infelicidade crónica*. Climepsi Editores.

Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã. Mindfulness para crianças (dos 5 aos 12 anos) e os seus pais*. (1ª ed.) Lua de papel.

INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Maria Neves Gonçalves¹, Dulce Franco², Micaela Fonseca³, Esmeralda Santo⁴

¹ESEL-IPLUSO, CeIED, CI -Luso, Portugal

²Universidade Lusófona, ESEL-IPLUSO, CeIED, Portugal

³Universidade Lusófona, HEI-Lab: Laboratórios Digitais de Interação Homem-Ambiente, Portugal

⁴CeIED, Portugal

Resumo

A Diretora-Geral da UNESCO, na mensagem sob o tema *The transformation of education begins with teachers*, acentuou o comprometimento com uma educação de qualidade, com melhores resultados de aprendizagem e com professores capacitados, adequadamente recrutados, e apoiados em sistemas de ensino geridos de forma eficiente e eficaz. Em linha com Sebarroja (2001, p.82), diremos que “não há possibilidade de aprendizagem sem um mínimo de ilusão, desejo e motivação”. Face a este enquadramento, a questão de investigação que norteou este estudo foi saber se a Iniciação à Prática Profissional (IPP) numa Licenciatura em Educação Básica (LEB) contribuiu para o ingresso no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo. Os objetivos deste estudo são os seguintes: (i) perceber se a IPP foi determinante no ingresso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo; e (ii) conhecer as motivações dos estudantes que ingressaram no referido Mestrado. Para levar a cabo esta investigação, construímos, validámos e aplicámos um questionário (*online*) com perguntas abertas e fechadas a estudantes deste Mestrado que se inscreveram na 1ª chamada, 1ª fase (2023- 2024) (amostra intencional, Creswell & Poth, 2018), numa IES privada, e, deste modo, pretendemos responder ao 1º objetivo. Para responder ao 2º objetivo, fizemos a análise de discurso das cartas de motivação desses estudantes que ingressaram no referido mestrado (1ª chamada, 1ª fase -2023-2024). Esta investigação integra-se num projeto mais alargado e, nesta fase investigativa, só é possível apresentarmos dados preliminares. As conclusões que podemos desde já avançar mostram que os respondentes foram unânimes a afirmarem que a IPP na LEB: (i) condicionou a opção pela modalidade do Mestrado; e (ii) propiciou experiências de prática profissional muito positivas. As motivações dos estudantes advêm do sonho de ser docente desde a infância, do gosto de educar as crianças e do índice de empregabilidade da profissão docente. Salientamos que se trata ainda de uma amostra muito reduzida e que é necessário prosseguir com mais investigação neste domínio.

Palavras-chave: Iniciação à Prática Profissional; motivações; prática profissional; sonho de ensinar

1. INTRODUÇÃO E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Entre as principais prioridades da UNESCO para a profissão Professor, destaca-se a sua formação, o recrutamento, ou não recrutamento, o *status* e as suas condições de trabalho. Esta preocupação da UNESCO tem sido reiterada em diversos fóruns. Em 2015, por exemplo, organizou, juntamente com a UNICEF, o Banco Mundial e outras organizações, o Fórum Mundial da Educação em Incheon (República da Coreia). Nesse Fórum, adotaram a *Declaração de Incheon para a Educação 2030*, que estabelece uma nova visão para a educação. Nessa Declaração emerge a necessidade de promover e proteger o direito de todos à educação, garantir uma educação de qualidade para todos e transmitir os valores da paz, da justiça, da democracia e dos direitos humanos e da igualdade de género. (*Déclaration d'Incheon et Cadre d'Action ODD 4 – Éducation 2030*, 2015. p.7). Também Audrey Azoulay, Diretora-Geral da UNESCO, numa mensagem conjunta sob o tema *The transformation of education begins with teachers*, sublinhou: “Therefore, bringing qualified, supported and motivated teachers into classrooms – and keeping them there – is the single most important thing we can do to improve the learning and wellbeing of students and communities” (<https://www.unesco.org/en/articles/transformation-education-begins-teachers>, p.1). E apelou-se aos governos para intensificarem o seu apoio ao setor do ensino, tendo em conta as dificuldades em manter o pessoal docente e atrair novos talentos, já que a crise na profissão é também acentuada por salários não competitivos. sublinharam o comprometimento com uma educação/ensino de qualidade, com melhores resultados de aprendizagem e com professores e educadores capacitados, adequadamente recrutados, e motivados e apoiados no âmbito de sistemas que sejam geridos de forma eficiente e eficaz. Flores

(2015, p. 213) sublinha que “a formação de professores deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas também no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade”. Falar da Profissão Professor implica, pois, ter em linha de conta a dimensão intelectual, cultural, ética e deontológica. Um *continuum* da formação – a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua (Flores, 2017; Flores, Caetano, Freire, & Veiga-Simão, 2020; Leite, Marinho, & Sousa-Pereira, 2023; Nóvoa, 2017).

Atualmente, é visível a lacuna *teacher gap* cujo principal desafio é, ao mesmo tempo, o seu número e qualidade. Ou seja, o mundo precisa de mais e melhores professores. Em Portugal, a necessidade de educadores de infância/professores é também uma realidade nesta década do século XXI.

Numa sociedade globalizada e líquida dos dias de hoje bem como na sociedade do conhecimento em que vivemos, importa não só perspetivar a função da escola bem como os papéis reservados ao professor. São colocados ao docente imensos desafios e várias exigências decorrentes de uma miríade de fatores que Flores (2017, p. 774) sintetizou e enumerou: os contextos multiculturais; as alterações na estrutura familiar; a influência dos media na educação; a coexistência de diferentes modelos educacionais, a maior oportunidade para aprender fora da escola devido ao desenvolvimento das tecnologias, a maior burocracia, a maior prestação de contas, e o escrutínio público. Assistimos hoje à reconfiguração de novos papéis do ser professor, a uma escola inclusiva e multicultural, a um ensino em tempos pós-pandemia, à falta de professores no sistema de ensino e à desvalorização social da classe docente. Face a este cenário e a estes desafios, importa, de sobremaneira, valorizar o professor que investiga a sua prática pedagógica e que trabalha em conjunto com as escolas superiores de formação de professores. Leite, Marinho & Sousa-Pereira (2023, pp. 17-18) falam da importância para os estudantes/futuros docentes, durante a formação inicial, da socialização com a profissão docente onde se adquirem conhecimentos e se interiorizam valores e culturas da organização escolar indispensáveis ao exercício profissional. E acrescentam: “é necessário que o processo de socialização ultrapasse as paredes de sala de aula e considere as várias dimensões e experiências do trabalho docente, nomeadamente as dinâmicas e culturas”. Em linha com estes pressupostos, consideramos que é necessário “investir em relações colegiais e na definição de compromissos, devidamente planeados” entre IES e os professores cooperantes. Cabe neste ponto realçar o que Leite & Sousa-Pereira (2022, pp. 57-58) referem:

Sobre a relação entre as IES e as escolas/professores cooperantes, os dados recolhidos mostram também situações diversas. Há vários casos em que os professores cooperantes aceitam a função porque foram alunos da IES ou porque não o sendo se sentem por ela bem recebidos ou ainda porque consideram que, ao exercer esta função, fazem novas aprendizagens (...). É igualmente importante que as IES ofereçam condições que permitam o desenvolvimento profissional destes professores ao nível das atividades que deles são esperadas.

Assim, numa perspetiva de desenvolvimento de uma postura investigativa nos professores que pretendam compreender e melhorar a sua prática pedagógica, é importante, como refere Mestre (2023, p. 81), que se criem nas escolas básicas e secundárias “condições, sobretudo de tempo e de espaços para que a investigação se torne num ‘habitus’ integrada na vida profissional do professor nas escolas, o papel das comunidade em que se realiza a investigação dos professores como também a participação que os investigadores do ensino superior podem ter nas mesmas”.

2. ESTUDO EMPÍRICO

Face a este enquadramento, a questão de investigação que norteou este estudo foi saber se a Iniciação à Prática Profissional (IPP) numa Licenciatura em Educação Básica (LEB) contribuiu para o ingresso no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo.

Os objetivos deste estudo são os seguintes: (i) perceber se a IPP foi determinante no ingresso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo; e (ii) conhecer as motivações dos estudantes que ingressaram no referido Mestrado. Para levar a cabo esta investigação, construímos, validámos e aplicámos um questionário (*online*) com perguntas abertas e fechadas a estudantes deste Mestrado que se inscreveram na 1ª chamada, 1ª fase (2023-2024) (amostra intencional, Creswell & Poth, 2018), numa IES privada, e, deste modo, pretendemos responder ao 1º objetivo. Para responder ao 2º objetivo, fizemos a análise de discurso das cartas de motivação desses estudantes que ingressaram no referido mestrado (1ª chamada, 1ª fase -2023-2024). Esta investigação integra-se num projeto mais alargado e, nesta fase investigativa, só é possível apresentarmos dados preliminares. Os respondentes (N=14) têm idades compreendidas entre os 21 e

os 24, são todas do sexo feminino, vivem na zona de Lisboa e Vale do Tejo e os pais têm, na sua grande maioria, o 12º ano ou a licenciatura. Todas ingressaram no mestrado após a conclusão da Licenciatura em Educação básica. Questionadas sobre os locais para a realização da IPP, verificámos que os estágios se realizaram em contextos socioculturais diversificados: (i) colégios privados (com perfis de crianças provenientes de meios socioculturais e económicos muito favorecidos); (ii) agrupamentos de escolas públicas (com perfis de crianças de diversas classes sociais); e (iii) IPPS e Misericórdias: (com perfis de crianças oriundas, sobretudo, de contextos de vulnerabilidade social). Todas as mestrandas falam da importância do (IPP-estágio) para o seu desenvolvimento profissional. As respostas das Mestrandas (M) situaram-se, *grosso modo* na relevância da imersão no contexto de trabalho o que “permitiu o contacto com crianças de idades diferentes em contextos diferentes; a preparação de aulas e tarefas; gestão de conflitos (M1); “o contacto com a realidade, novas aprendizagens, colocar em prática o que adquirir (M2); “possibilidade de entrar mais rapidamente no mercado de trabalho pela experiência adquirida nos estágios”(M6). Questionadas sobre se gostariam de realizar a IPP nos mesmos locais (Creche-Pré-escolar e 1º Ciclo) no Mestrado, as respostas dividiram-se entre o sim e o não. As mestrandas que responderam não, justificam vendo vantagens em “diversificar os contextos de trabalho para conhecer diferentes metodologias” (M1); “em conseguir ter mais experiência e outro olhar”(M7), “conhecer outras instituições, ver como funcionam e ganhar mais experiência” (M8), “ir para outros locais, tenho contacto com outras realidades e novas aprendizagens” (M12). As mestrandas que responderam sim justificam referindo que “foram experiências muito ricas” (M2); “criei boas relações com os alunos e com os professores e educadores” (M13); “Aprendi muito sobre planificação e trabalho de sala de aula” (M10), “para começar a criar ligação com uma instituição” (M9). Sobre a questão se a IPP na Licenciatura em Educação Básica (LEB) contribuiu para o ingresso no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo, todas as estudantes foram unânimes a afirmarem que a IPP na LEB: (i) condicionou a opção pela modalidade do Mestrado em Ensino; (ii) foi uma excelente oportunidade de conhecerem a realidade profissional; e (iii) propiciou experiências de prática profissional muito positivas.

Sobre as motivações das mestrandas para o ingresso neste Mestrado, as respostas foram muito expressivas e algumas muito similares: “Adoro crianças desde pequena, Brincava aos professores em pequena, sempre sonhei ser educadora” (M1, M2, M4, M5, M11,M12). Para outra mestranda foi o facto de “trabalhar como auxiliar da ação educativa e querer progredir” (M6); outra referiu que foi “o trabalho como monitora num ATL” (M13), para uma outra foi “ter tirado o curso profissional de apoio a infância” (M6). Outra advoga a influência do colégio que frequentou e querer “seguir o exemplo da educadora e da auxiliar da ação educativa (M7); outra diz que pretende “seguir o exemplo da professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (M9) e uma outra fala do “exemplo da mãe, que foi ama” (M8).

3. CONCLUSÃO

As conclusões que podemos desde já avançar mostram que os respondentes foram unânimes a afirmarem que a IPP na LEB: (i)condicionou a opção pela modalidade do Mestrado; e (ii) propiciou experiências de prática profissional muito positivas. As motivações dos estudantes advêm do sonho de ser docente desde a infância, do gosto de educar as crianças e do índice de empregabilidade da profissão docente. Os estágios para futuros professores oferecem uma rica tapeçaria de contextos que moldam as perspetivas e práticas. Desta forma, os futuros profissionais emergentes estão mais bem preparados para contribuir de maneira significativa para o cenário educacional, em especial no forte impacto no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Salientamos que se trata ainda de uma amostra muito reduzida e que é necessário prosseguir com mais investigação neste domínio.

REFERÊNCIAS

- Conselho Nacional de Educação (2017). *Estado da Educação 2016*. In D. Justino, & M. E. B. Santos (dir.). Conselho Nacional de Educação. CNE
- Conselho Nacional de Educação (2020). *Estado da Educação 2019*. In M. E. B. Santos (dir.). Conselho Nacional de Educação. CNE
- Creswell J. & Poth (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. 4th ed. Thousand Oaks (CA): Sage.

Cunha, R., & Prado, G. (2007). A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a – pesquisador/a. *Educar em Revista*, 30, 251-264.

Flores, M. A. (2015) Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, in CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Estado da Educação 2014* (pp, 262-277) Conselho Nacional de Educação

Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In *Conselho Nacional de Educação* (Ed.). Lei de Bases do sistema educativo: balanço e prospetiva -vol. II (pp.773-810). CNE.

Flores, M. A., Caetano, A. P., Freire, I., & Veiga-Simão, A. M. (2020). Formação de professores em contextos colaborativos: génese e metamorfoses de um projeto. In M. F. Vieira, C. M. -Cunha, & M. A. Flores (Orgs), *Investigação e mudança – mapeando histórias de transformação* (pp.15-48). Appris.

Leite, C., André, C., Justino, D. & Lopes, J. T. (2022). *Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a Formação Inicial de Formadores*. EDULOG: Fundação Belmiro de Azevedo

Leite, C., Marinho, P., & Sousa-Pereira, F. (2023). Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. *Revista Lusófona de Educação*, 59, 13-34 13 doi:10.24140/issn.1645-7250.rle59.01

Mestre, L. (2023). *O Professor investigador em comunidades de prática*. Manuel Barbosa & Filhos.

Minayo. M. C. S, & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133.

Nunes, L. C., Reis, A.B., Freitas, P., Nunes, M. & Gabriel, J. M. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

OCDE (2021). The State of School Education: One Year into the Covid Pandemic. *OECD Publishing* <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>

Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar*. Porto Editora.

UNESCO (2015). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'Action ODD 4 – Éducation 2030*

UNESCO (2022). *The transformation of education begins with teachers*. <https://www.unesco.org/en/articles/transformation-education-begins-teachers>

À LUZ DAS ESTRELAS: UM PROJETO E UM RECURSO DIDÁTICO ONDE CONFLUEM DIVERSAS ÁREAS CIENTÍFICAS E ARTÍSTICAS

Maria do Rosário da Silva Santana¹, Helena Maria da Silva Santana²

¹Instituto Politécnico da Guarda/Inet-MD, rosariosantana@ipg.pt

²Universidade de Aveiro/Inet-MD, hsantana@ua.pt

Resumo

À Luz das Estrelas é um projeto artístico que, do ponto de vista pedagógico, visa o desenvolvimento de diversas competências e constituir-se como recurso didático em contexto educativo. Enforma um conteúdo científico específico, sendo que como metodologia de trabalho, realizamos uma proposta de trabalho de projeto que se debruçou sobre a adaptação do texto de Victor Ventosa – *Histórias à Luz das Estrelas*. Numa primeira fase procedeu-se à sua leitura e análise; numa segunda, à fixação dos pressupostos base do projeto. Deste modo, foram aplicados os conhecimentos adquiridos no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, presente na Área da Expressão e Comunicação. Ao nível do subdomínio da música, determinou-se que os seus conteúdos seriam definidos a partir da interpretação de excertos de peças do repertório tradicional português, mesmo que não excluíssemos, à partida, a inclusão de peças de outras origens e tradições pela presença de alunos provenientes de outros continentes. Ao nível do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, trabalhou-se a adaptação do texto, conjugando a representação teatral com a interpretação musical. De modo a construir todos os seus elementos, bem como o desenvolvimento da responsabilidade grupal, foram criados grupos de trabalho que arquitetaram as diversas cenas, adaptando o texto, trabalhando a encenação e a representação, os elementos musicais e os adereços necessários, de acordo com a história definida. Os responsáveis pela sonoplastia, efetuaram pesquisa dentro do universo do repertório musical citado, aquele que no seu entender melhor se harmonizava aos conteúdos narrados. Após a sua montagem, À Luz das Estrelas foi apresentado, sendo o resultado o que aqui tentamos apresentar.

Palavras chave: projeto artístico; expressão musical; expressão dramática; prática docente.

1. INTRODUÇÃO

Através da criação do espetáculo *À Luz das Estrelas*, pretendemos promover a aquisição de diversas competências nos domínios científico e artístico integrando-as no contexto formativo e educativo. Dirigido a um público alvo que engloba indivíduos de um nível de ensino diverso daquele que o produz - o ensino básico e o pré-escolar -, o mesmo enformou-se à luz do conjunto das aprendizagens propostas pelo Ministério da Educação (Lopes da Silva et al., 2016; Ministério da Educação, 2018). Serão nossos objetivos perceber se, e de que modo, o projeto que denominamos de *À luz das estrelas* pode ser usado como um recurso didático tentando compreender e desenvolver a motivação beneficiando a todos ao nível do desenvolvimento cognitivo, técnico-performativo, emocional e científico. Em outro, pretendemos recolher informação sobre o modo como poderemos aplicar as expressões artísticas em contexto educativo através da criação de recursos tais que o aqui identificado. Depois de materializado o evento, nas suas diferentes intervenções, procedeu-se a uma reflexão sobre os seus derivados, nomeadamente a alteração manifesta nos intervenientes e a sua capacitação nas áreas das expressões dramática/teatro e musical (Formosinho, 1992).

2. PROJETO: À LUZ DAS ESTRELAS

A realização de *À luz das estrelas* engloba duas áreas de formação, as artes performativas e a animação musical. Escrito por Victor Ventosa, o texto *Historias a la luz de las estrellas* (2022) foi traduzido e adaptado para o português, pois a sua língua original é o castelhano. De modo a construir o novo guião, os intervenientes foram convidados a ler o texto original remetido pelo seu autor, e, em seguida, depois de uma reflexão cuidada sobre a estrutura da peça, a sua exequibilidade e os conteúdos previamente relevados pela análise do expresso nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Aprendizagens Essenciais (AE) para o 1º. Ciclo do Ensino Básico, traduzido e adaptado enformando o guião do espetáculo (Lopes da Silva et al., 2016; Ministério da Educação, 2018, Roldão, 1999).

A tradução e adaptação do texto à realidade portuguesa, bem como às possibilidades dos atores e elementos do grupo de trabalho, conduziu a um resultado distinto do original. Respeitando as sugestões do autor, as peças musicais foram selecionadas atendendo à diversidade de intervenientes, no que concerne a sua origem e proveniência, as suas línguas maternas, neste caso o português, o castelhano e o crioulo.

Optou-se pela introdução de um maior número de peças da música tradicional e popular portuguesa, pois tivemos como intenção rememorar o nosso património musical, levando todos a pesquisar peças que se enquadrassem nas temáticas desenvolvidas. Trabalhando texto, música, ritmo e espaço, os intervenientes puderam questionar e ultrapassar divergências no que respeita a escolhas, intenções e conteúdos, sendo que o resultado final se revelou um sucesso, não só ao nível da sua apresentação pública, mas acima de tudo, aquando do processo de construção e edificação dos seus conteúdos, da interpretação e encenação dos seus textos e das suas músicas.

A construção e implementação do projeto teve como metodologia de trabalho, a criação, numa primeira fase, de distintos grupos de trabalho que se debruçaram, em seguida, sobre os diversos elementos que compõem a peça, de modo a todos contribuírem para o resultado final, revendo-se nos conteúdos nele expressos. Os responsáveis pela sonoplastia, pesquisaram dentro do universo do repertório musical citado, escolhendo aquele que, no seu entender, melhor se harmonizava aos conteúdos narrados (Gonçalves, 2011).

2.1. Componentes texto e música

A estrutura do guião segue o plano em onze partes: Abertura; Acto 1 - Apresentação da Noite; Acto 2 - Os primeiros contadores de histórias; Acto 3 – A força da natureza: fonte primogénita da inspiração; Acto 4 – Amor e Guerra: os pais de todas as histórias; Acto 5 - ... E os seus filhos: os personagens das histórias; Acto 6 – Os conteúdos das melhores histórias; Acto 7 - O cenário narrativo: a noite e as estrelas; Acto 8 - O final da história; Coda - Mas o fim desta história, não é o fim do caminho; Epílogo e saudação final.

As peças musicais inseridas em cada uma das cenas são as seguintes: *Ao passar a ribeirinha* – tradicional portuguesa do Alentejo; *O meu chapéu tem três bicos* – tradicional portuguesa; *A árvore da montanha* – tradicional; *A cidade (até ser dia)* – Anabela; *20 Anos (Vem viver a Vida Amor)* – José Cid; *Os meninos à volta da fogueira* – Paulo de Carvalho e *Sôdad* – Cesária Évora.

2.2. Ensaios e Montagem

A montagem de *À Luz das Estrelas* foi efetivada no final do primeiro semestre de 2023, tendo culminado com a realização de um conjunto de ensaios no Teatro Municipal da Guarda de modo a reunir todos os componentes do espetáculo e os diversos grupos de trabalho. A diversidade de acompanhamento e o apoio que obtiveram por parte dos técnicos do Teatro foi decisivo para a sua consciencialização face ao processo de criação e implementação de um projeto artístico, da responsabilidade requerida ao nível dos ensaios e das componentes de montagem da peça. Era um momento e uma hora decisiva. Todos se empenharam para alcançar o sucesso. Não só tinham a responsabilidade dos conteúdos erigidos ao nível do texto, mas também das peças musicais, do desenho de luzes, dos ensaios e da montagem do todo. Neste sentido, foram trabalhadas não só as suas competências a nível das expressões artísticas, mas sobretudo as suas competências a nível social e grupal, ético e moral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo nosso objetivo compreender de que modo o projeto *À luz das estrelas* poderia ser usado como recurso didático em contexto socioeducativo, percebemos que em todo o processo da sua construção e implementação, diversos conteúdos e competências estiveram ativos e presentes. A motivação inerente à construção de um projeto artístico que sabiam, à partida, ser apresentado publicamente, foi muita, beneficiando a todos ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, técnico-performativo e socio emocional. No que concerne a intervenção no espaço da escola e da sociedade, determinando novos espaços de arte e novas formas de intervenção educativa, social e cívica, *À luz das estrelas* mostrou-se igualmente útil. Na vivência e no respeito do outro, há lugar para a presença de um diálogo intercultural que transforma os dialogantes permitindo a transformação do confronto em encontro, e da intolerância em respeito. A solidariedade e compreensão do outro na sua diferença, desponta

como uma realidade possível, enriquecendo a todos. Os espaços e tempos, práticas e culturas, tornando-se elementos delineadores de paisagem.

REFERÊNCIAS

Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3).

Gonçalves, A. S. D. (2011). *Desenho, Arte e Criatividade: um projeto pedagógico centrado no desenvolvimento pessoal*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação (2018). *Metas Curriculares. Aprendizagens Essenciais 1º ciclo - Educação Artística - Música*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

Ventosa, V. (2022). *Historias a la luz de las estrellas. Un homenaje músico-teatral a la historia de la animación infantil y juvenil*. Manuscrito do autor.

O PACTO (IN)ADIÁVEL COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA UM PERCURSO EDUCATIVO PORTUGUÊS RUMO À INCLUSÃO

Helena Augusta da Silva¹, Sónia Mairos²

¹Doutoranda em Ciências de Educação na FPCE-UC - h.marquessilva16@gmail.com

²Professora Auxiliar na FPCE-UC - smairosferreira@gmail.com

Resumo

Num mundo diverso, complexo e interligado, cujas características nos remetem para grandes paradoxos, nunca foi tão premente o compromisso com a educação inclusiva (EI), numa realidade cada vez mais plural e miscigenada. Sob a égide de não deixar ninguém para trás, reclama-se às escolas uma educação pertinente e de qualidade alicerçada nos direitos humanos fundamentais e em procedimentos equitativos que descartem qualquer tipo de discriminação, respeitando a diversidade. Sendo Portugal reconhecido internacionalmente pela sua proatividade relativamente ao enquadramento legal na abordagem à EI, consonante com a Agenda 2030-Objetivos de Desenvolvimento para a Sustentabilidade (ODS) 4 e 10, propomo-nos analisar criticamente as respectivas propostas educativas que acoitam o desiderato da inclusão, relacionando-as com a influência dos movimentos inclusivos internacionais no panorama português. Para este propósito, suportamos a nossa reflexão na literatura narrativa, na análise documental relevante sobre a temática, bem como na agenda internacional focada na EI com impacto no panorama nacional.

Constata-se que as políticas educativas nacionais associadas à EI são fortemente influenciadas pelos discursos-movimentos internacionais, sofrendo alterações conforme as prioridades das diversas orientações políticas que são, em momentos distintos, responsáveis pela governação do país. Contudo, fica claro que estas procuram, pelo menos discursivamente, assegurar respeito pela diversidade, equidade e inclusão em todos os ciclos de ensino, procurando responder às necessidades e à especificidade dos perfis dos/as alunos/as, visando potenciar a sua aprendizagem. A filosofia de incluir todos/as numa educação de qualidade, cujo acesso, participação e sucesso dos/as alunos/as sejam reconhecidos, embora hercúlea, concorre (teoricamente) para o desenvolvimento socioeducativo dos/as alunos/as, contribuindo, adicionalmente, para construir sociedades sustentáveis, equitativas, inclusivas. Embora o sistema educativo português pareça distanciar-se de uma estrutura educativa segregadora, (ainda) há um longo caminho a percorrer, no sentido de assegurar a equidade e a inclusão plenas.

Palavras-chave: Inclusão, educação inclusiva, equidade, objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)

1. RUMO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Numa sociedade marcada por mudanças rápidas e desafios significativos, nunca foi tão crucial tornar a educação num direito universal, acessível a todos/as. Desenvolver estratégias para garantir que nenhum aluno/a seja deixado/a para trás representa um dos principais reptos que os sistemas educativos enfrentam à escala global. Providenciar para que cada educando/a sinta um claro sentimento de pertença, cuja voz seja valorizada constitui o dever de incluir todos/as numa educação de qualidade, que, segundo Braslavsky (2004), consiste na capacidade de acautelar as experiências e o contexto sociocultural dos/as alunos/as e de lhes conferir sentido para a vida, assente em processos justos e eliminando todo tipo de segregação (Ainscow, 2020a; Florian & Beaton, 2017; UNESCO, 2020).

Na senda da educação inclusiva (EI), Portugal é reconhecido internacionalmente pela sua proatividade no enquadramento legal à EI (UNESCO, 2020), em linha com os ODS 4, 10 (ONU, 2015), desenvolvendo práticas inclusivas desde a década de 70 do século passado, assumindo maior expressividade depois da “Revolução dos Cravos” de 25 de abril de 1974. Timidamente, os primeiros testemunhos surgiram quando um grupo de alunos com deficiência visual foi integrado numa escola regular (Rodrigues & Nogueira, 2011). Em 1979, exige-se às escolas um reajustamento gradual para incorporar o ensino especial nas escolas regulares (Decreto-lei No 66/79, de 4 de Outubro, 1979). Todavia, era aceitável a não incorporação de alunos/as específicos/as no ensino regular, sendo estes/as maioritariamente encaminhados/as para as Cooperativas de Ensino, Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI), desenhadas para responder às suas necessidades particulares (Alves, 2019).

Com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) no 46/86 tem lugar a democratização do ensino, e a educação especial assume modelos diversificados de integração no ensino regular, porém o grau de necessidades específicas dos/as alunos/as ditaria a sua integração ou no ensino regular ou em escolas especiais. Em 1991, em conformidade com recomendações emanadas por organismos internacionais aos quais Portugal está afiliado, o Decreto-Lei 319/1991 demarca o direito das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) receberem instrução no ensino regular. Propõe a eliminação da classificação baseada em pareceres médicos, substituindo-a pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais” fundamentado em critérios pedagógicos, promovendo a autonomia individual dos/as alunos/as, e reforçando o princípio de uma “escola para todos” (Decreto-Lei no 319/91, de 23 de agosto, 1991). É, assim, conferido à EI um novo impulso através da conferência mundial sobre a Educação para as Necessidades Especiais (ENE), daí decorrendo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na qual é enfatizada a premência da ENE incorporar uma estratégia reformativa abrangente de novas políticas educativas, económicas e sociais no ensino regular, evidenciando que as medidas adotadas pelas diferentes nações pecam pela frágil robustez.

Em 2008 é publicado o Decreto-Lei 3/2008 (Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, 2008), altura em que as escolas especiais foram sendo encerradas e transformadas em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), tendo grande parte dos/as alunos/as sido colocada em escolas regulares (Alves, 2019).

Portugal renova o seu compromisso com a EI ratificando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências em 2009 e reafirmando-a na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa em 2015, em linha com a declaração de Incheon. A conceção outrora simplista e segregadora deu lugar a uma abordagem multinível, na qual inclusão, educação de qualidade e equidade se entrelaçam, pressupondo a eliminação de barreiras ao acesso, participação e sucesso escolar de todos/as os/as alunos/as (Ainscow, 2020b).

Esse trajeto culmina no Decreto-Lei 54/2018 que traça uma renovada dimensão ao conceito de NEE, abrangendo todas as crianças e jovens, cuja ênfase é colocada no currículo, nas aprendizagens e na intervenção descategorizada, numa abordagem inclusiva, bem como no diploma 55/2018 que evidencia a autonomia e flexibilidade curricular. A premissa de que todos/as os/as alunos/as têm potencial para aprender, desde que o suporte que lhes é dado seja adequado às suas características e circunstâncias individuais, sustenta este modelo pedagógico. Assim, o design universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo assumem centralidade nas opções metodológicas. A abordagem multinível agrega três níveis de medidas de intervenção, i.e. medidas universais promotoras da participação e das aprendizagens de todos/as os/as alunos/as, sem exceção; medidas seletivas almejam preencher as lacunas nas necessidades de aprendizagem não colmatadas pelas medidas universais; e medidas adicionais pretendem superar desafios significativos e persistentes na comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que requerem recursos especializados de apoio (Decreto-Lei 54/2018, 2018; Decreto-Lei 55/2018, 2018). Diplomas que pressupõem uma abordagem integrada que garanta o sucesso de todos/as e fomenta uma educação de qualidade durante o percurso escolar obrigatório. Procuram ainda assegurar que o Perfil dos/as Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória seja alcançado por todos/as, mesmo que por vias diferenciadas, distanciando-se da intervenção subordinada a uma categorização. Portanto, os modelos curriculares flexíveis, a monitorização sistemática de eficácia das intervenções e um diálogo constante entre todos os atores educativos concorrem para promover a inclusão escolar. Modelo que propõe uma perspectiva mais holística do processo educativo, demonstrando a necessidade de mobilizar equipas multidisciplinares e implicar todos os atores educativos envolvidos neste processo, sendo determinada a aplicação de Programas Educativos Individuais (PEI), recurso pedagógico voltado para as necessidades e potencialidades de cada aluno/a. Todavia, algumas limitações são elencadas na realização dos PEI, sobretudo por se revelarem instrumentos mais burocráticos que pedagógicos (Alves, 2019), acrescentando complexidade ao que já é complexo *per se*.

A alteração feita ao Decreto-Lei 54/2018 em 2019 convoca os pais e encarregados de educação para um papel mais interventivo no processo educativo dos/as seus/suas educandos/as. É valorizada a criação dos Centros de Apoio à Aprendizagem, enunciados como plataformas dinâmicas e plurais que prevêem uma articulação eficiente dos recursos humanos e materiais disponíveis, com vista à promoção das aprendizagens e da inclusão (Decreto-Lei 54/2018, 2018). Um olhar mais atento à definição do conceito de inclusão plasmado no Decreto-Lei 54/2018, entendendo-a como “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos”, revela-nos, em termos gerais, uma definição vaga, pois a mesma prescinde de um dos três pilares da inclusão, i.e., o sucesso (Alves et al., 2020). Recorde-se que, em conformidade com a Unesco, abordar a inclusão é acolher o acesso, a participação e o sucesso de todos/as na e pela educação, acolhendo a diversidade, em condições de equidade, e removendo todo o tipo de

discriminação. Com efeito, a dignidade humana e os direitos humanos só são passíveis de serem desfrutados e exercidos pela inclusão e participação na sociedade (ONU, 2016; UNESCO, 1994, 2016a). Visão partilhada pela OCDE ao vincular o conceito de inclusão à noção de equidade, pois pensar a equidade envolve acoitar a dimensão de justiça, i.e., uma educação sem obstáculos que impeçam a realização plena do potencial educacional, onde cada aluno/a importa de igual forma. Argumenta ainda que, entre os países da OCDE, aqueles cujos sistemas de ensino aliam qualidade à equidade são os que revelam performances mais robustas, já que grande parte dos alunos obtém pelo menos um nível mínimo básico de formação, traduzido em saberes e competências para uma real integração socioprofissional (OCDE, 2012). Conceitos marcadamente enfatizados no Marco de Ação da Educação 2030 através da Declaração de Incheon enquanto alicerces de uma educação de qualidade que refuta toda e qualquer forma de exclusão e desigualdade no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem (UNESCO, 2016a).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É uma tarefa de significativa complexidade, a de incluir todos/as numa educação de qualidade, equitativa, eliminando todo o tipo de discriminação, cujo acesso, participação e sucesso de cada aluno/a prevaleçam (Ainscow, 2020b).

Testemunho disso é o apelo constante às diferentes nações pelos movimentos internacionais para materialização da inclusão escolar, evidenciando que esse compromisso ainda carece de robustez. Aplicar a teoria foi desde sempre empreitada árdua, principalmente porque as ações são implementadas por uma rede de diversos atores, com ideologias, dinâmicas hierarquizadas de poder que podem colidir entre si, impactando nas trajetórias das medidas, e consequentemente nos seus públicos-alvo. Além disso, é imprescindível uma atitude de abertura à mudança, colaboração e trabalho dos atores envolvidos, que não raras vezes encontra resistência na arena operacional. Só assim o sentimento de pertença e bem-estar são fomentados e a educação ganha uma abordagem humanista, pautada por fundamentos éticos e morais (Mittler, 2000; OCDE, 2012; ONU, 2015; UNESCO, 2016b), o que poderá fazer a diferença para aqueles/as que, frequentando a escola por obrigação, estão completamente desvinculados/as dela, pois esta lhes confere pouco sentido.

Parece-nos claro que as políticas educativas nacionais associadas à EI são fortemente influenciadas por discursos internacionais, sofrendo alterações de acordo com os diferentes governos. Em linha com os movimentos internacionais que respaldam a EI, o sistema educativo português tem implementado, de forma mais ou menos consistente, medidas inclusivas.

Apesar das concretizações expressivas neste plano, ainda persistem diferenças significativas em termos de resultados de aprendizagem e bem-estar dos alunos/as de classes vulneráveis. Para o efeito, é prioritário desenvolver uma filosofia concertada de boas práticas inclusivas, fomentando a capacitação orientada para a diversidade e a inclusão (OCDE, 2022).

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2020a). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3–4), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 7–8, 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Decreto-Lei nº 66/79, de 4 de outubro, 2564 (1979). <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/66-365138>
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*.
- Florian, L., & Beaton, M. (2017). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, 4389 (1991). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, 154 (2008). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto-Lei 54/2018, (2018). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> Decreto-Lei 55/2018, (2018).

Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education:social contexts*. London:David Fulton.

OCDE. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*.

OCDE. (2022). “Força pela Diversidade” *Análise da Educação Inclusiva em Portugal: Estudo da OCDE*. <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=998>

ONU. (2015). *Agenda 2030-Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)*. <https://ods.pt/>

ONU. (2016). *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development*. Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Special and Inclusive Education in Portugal: Facts and Options. *Revista Brasileira Educação Especial*, 17 (1), 3–20.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*.

UNESCO. (2016a). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223>

UNESCO. (2016b). *Repensar a Educação - Rumo a um bem comum mundial?* Edições Unesco.

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020 - Inclusion and Education: All means All. In *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*.

A EXPERIÊNCIA INFANTIL NO CONTEXTO IMIGRATÓRIO

**Elisangela Reinheimer de Bittencourt¹, Magale de Camargo Machado²,
Elisandro Rodrigues¹**

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul

²Instituição Evangélica de Novo Hamburgo

Resumo

A intensificação da presente crise migratória tem exigido urgência no debate e discussões acerca do sofrimento psíquico e inserção social de crianças providas de famílias em situação de refúgio. Este estudo objetiva refletir sobre impactos vivenciados no contexto migratório involuntário, principalmente na infância. Conforme dados da ONU (2018), 52% do total de pessoas refugiadas no mundo são crianças menores de dezoito anos. Por meio do relato da experiência infantil, apresentaremos a vivência de uma criança de 10 anos em situação de refúgio no Brasil vinda do Haiti e inserida em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, no sul do Brasil. A família demandou auxílio para a escola em como lidar com as questões de sofrimento do filho, estando a escola no lugar de suporte para tomada do aluno como cidadão e em sua singularidade. Conforme os relatos da professora e da coordenadora pedagógica, o aluno apresenta dificuldade em se adequar às normas escolares, se negando participar das atividades educativas e a convivência com os colegas, apresentando conflitos. A criança por sua vez, manifesta sofrimento, disse não gostar da escola, sentir-se solitária e possuir dificuldades com a cultura do país estrangeiro. Como referencial teórico utilizou-se as contribuições de Sarmento (2006; 2012) para a educação e cidadania para a infância. Tendo em vista que a escola é um espaço que promove a cidadania e “socialização pública das crianças” (SARMENTO 2006), refletimos acerca do papel da educação para a cidadania e inserção social da criança. Neste sentido, foi possível observar que as questões migratórias se intensificam quando ocorrem na infância, fazendo-se necessário a concepção de uma educação escolar voltada para a consolidação ativa dos direitos das crianças (SARMENTO, 2006). Portanto, a construção da cidadania social não pode estar dissociada do reconhecimento e efetivação dos direitos sociais (SARMENTO, 2012).

O contexto atual das migrações está imerso em uma grande crise humanitária no mundo, que afeta diversos aspectos da vida das pessoas. Dados quantitativos das migrações são expressivos, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR, estima que cerca de 89,3 milhões de pessoas se encontram em situação de refúgio. Conforme dados da Organização das Nações Unidas - ONU (2018), 52 % do total de pessoas refugiadas no mundo são crianças menores de dezoito anos. Ainda segundo dados contabilizados da ACNUR a quantidade de crianças deslocadas em todo o mundo está na faixa de 30 e 34 milhões, dezenas de milhares estão desacompanhadas de seus progenitores e/ou familiares (ACNUR, 2020).

No cenário das migrações, a criança enfrenta vulnerabilidades ligadas à fragilidade do contexto migratório e as vicissitudes próprias da infância (DIOGO, SARMENTO, TREVISAN, 2021). Entre os fatores desafiantes para a migração na infância, está o direito à educação, que em país estrangeiro, pode ser ainda mais impactado no tangente à socialização e à aprendizagem, necessitando adaptações a fim de garantir o acesso nos espaços educacionais para o desenvolvimento integral do indivíduo no período da infância. A educação possui potencial significativo para trabalhar com barreiras existentes entre as diferentes culturas, principalmente para a criança com o direito à vida e perfeitas condições para sua inserção com o sentimento de pertencimento e integração sociocultural (PORTO 2019).

Este estudo propõe reflexões sobre a temática da migração do lado da criança e os impactos causados, segundo sua vivência e percepções principalmente no ambiente educacional. A metodologia utilizada foi relato de experiência, que contou com entrevistas e acompanhamento para participação de uma criança no contexto escolar. Trata-se de um menino, de 10 anos de idade, chamado aqui de Liu, preservando a sua identidade civil. Liu recebia queixas em relação ao seu comportamento, que demonstrava dificuldades em se adequar às normas escolares e a convivência conflituosa com os colegas, envolvendo-se em brigas no recreio. As dificuldades de Liu são ilustrativas de situações identificadas em outras crianças que vivem a migração provida de países vizinhos, atualmente no Brasil.

Liu veio para o Brasil da República Dominicana, tendo vivido parte da sua vida também no Haiti. Ao ser questionado pelo motivo da mudança de país, ele alega que foi para *fugir da guerra*. Chegando no Brasil, a família foi morar em uma pequena cidade no Rio Grande do Sul, Brasil. A criança narra com ternura os momentos vividos na primeira cidade em que chegou, dizendo: *lá tinha amigos e gostava muito da professora da escola*. Cerca de quatro anos atrás, precisou mudar de cidade no Brasil, porque, segundo ele, a família *não tinha dinheiro para pagar a casa, e é só isso que eu sei, mais nada*. Mudaram-se para a atual residência com seus pais e dois irmãos adultos, em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. O pai passou a trabalhar na construção civil, e a mãe, com seus irmãos, em um restaurante. Ele relata que não possui bom relacionamento com os irmãos e que sente falta da presença da mãe, que trabalha muito. Percebe-se assim mudanças a partir de grandes transições como no caso, a vinda de outro país, incluindo o processos complexos de consolidação das condições de moradia, trabalho e escolarização.

Liu parece sentir-se distante da família, na maioria das vezes, o idioma falado em casa é o francês ou espanhol, em suas palavras: *e não entendo nada*. Liu fala fluentemente a língua portuguesa e se alfabetizou neste idioma, relata que quando participa dos assuntos da família, pede que falem em português, exceto isso, compreende pouco ou nada dos diálogos que acontecem no lar. Nesse momento identificamos a transição vivida pela própria família na relação com a linguagem, Liu foi inserido na língua portuguesa em sua nova cultura, enquanto a família se mantém com o uso da língua da cultura de origem sem incluir Liu, suficientemente, no rito da família em suas comunicações. Contudo, parece que a família acolhe sua demanda de ser falada a língua portuguesa. Esse relato de Liu elucida os efeitos nas vivências no interior da família na relação com a exterioridade vivida, estando ligada à problemática do sentimento de fazer parte ou não do grupo de crianças na escola, assim como manter parte da origem cultural.

Liu menciona que não tem amigos, e que não vai querer ser nada quando crescer, considera-se *diferente* na escola e diz: - *Eu sou a única criança negra de 10 anos que estuda aqui*. Liu traz o fato de não ter amigos e a questão racial, mencionando que se sente diferente também devido a sua cor de pele. Ao ser questionado sobre essa diferença por ser negro responde: - *sim, algumas vezes, porque alguns ficam me zoando porque eu sou de cor diferente e eu fico com muita raiva*. A insígnia da cor de pele porta sentido diversos que podem estar ligados a preconceitos que podem situar maior distanciamento do grupo dificultando o sentimento de pertencimento de Liu na escola. Assim a diferença da cor da pele e a falta de amizades somam-se dificultando a construção de suas expectativas de futuro, do que deseja ser, quando afirma que não quer ser nada.

Na sequência de sua fala Liu produz um enunciado: (...) *mas eu vou parar de fazer coisas erradas*, o menino parece fazer uma reflexão de seus comportamentos identificados como sendo errados, que por sua vez podem estar sendo contestatórios com relação às dificuldades que vem vivendo no seu processo de socialização em novo país, nova escola e com novas situações familiares. Contudo, a escuta pareceu ter um efeito de contribuir para que ele pudesse apresentar uma crítica sobre seu comportamento associada ao fato que ao ser escutado também pode contribuir para o seu sentimento de pertencimento. Ao ser escutado, promovemos um espaço de participação e de pertencimento de Liu. A escola, por sua vez, é o espaço que promove cidadania e socialização pública das crianças (SARMENTO, 2006), pois é nela que a criança se lança sem a supervisão dos adultos, relaciona-se com seus pares, interagindo na cultura, sociedade e o mundo à sua volta.

A infância é uma fase primordial para o desenvolvimento do ser humano, é nela que se encontram as bases desenvolvimentais do indivíduo. A escola, por sua vez, é um espaço que promove cidadania e socialização das crianças (SARMENTO, 2006) é nela que a criança se lança sem a supervisão dos pais, relaciona-se com seus pares, interagindo na cultura, sociedade e o mundo à sua volta. Este espaço socializador garante direitos, proporcionando senso de pertencimento, participação e inserção na cultura, possibilitando que a criança se reconheça ativa no meio social (PORTO, 2019).

Sarmento (2012) afirma que a concepção de cidadania da infância, precisa ser amplamente refletida, não cabendo nos moldes atuais, tendo em vista que o conceito de criança cidadã, não se refere apenas aos direitos e normativas que o Estado rege sobre elas, mas sim, fala da relação da criança em seus espaços, que se efetiva no dia a dia, visando o seu desenvolvimento integral. A cidadania para a infância se faz necessária ser antes institucional, nos espaços em que a criança está inserida, como a escola, onde ela possa ser reconhecida e tenha voz nas diferentes manifestações e expressões. Podemos observar que, na multiplicidade de seus atos, Liu exterioriza conflitos e sentimentos, ao negar participar das atividades coletivas e até mesmo, ao desistir de falar o que lhe causa incômodo naquele momento. Ainda para Sarmento (2012), a família também precisa estar incluída nesse lócus, sendo o primeiro espaço de vida em comum da criança, deve assegurar a ela a vida em sociedade, transição pela qual encontram-se muitas dificuldades, haja vista a carga horária excessiva de trabalho dos imigrantes, a carência de espaços coletivos de lazer e integração social.

A escola brasileira vai além da transmissão de conhecimento e ensino-aprendizagem, pautada pelo acolhimento a todos, desempenhando importante papel na vida dos indivíduos e da sociedade contemporânea, sendo parte integrante da vida em comunidade. Assim, a construção da cidadania social não pode estar dissociada do reconhecimento e efetivação dos direitos sociais, inclusive na infância (SARMENTO, 2012).

O comportamento permeado pelo discurso de Liu apresenta um cenário da imigração. A sensação de inadequação é expressa em inúmeras passagens do discurso do infante, que demonstra dificuldades na identificação cultural com a própria família, devido a não compreensão da língua falada, a transmissão cultural torna-se diretamente impactada. Considera-se que a linguagem é parte fundamental da constituição psíquica do sujeito, sendo que é a cultura que propicia a construção da linguagem simbólica do ser humano, possibilitando que ele interaja em sintonia com o ambiente externo, e também seu próprio psiquismo (BEZERRA et al., 2013).

Dessarte, o menino inserido na cultura de um país estrangeiro, demonstra não se adaptar, a exemplo do relato da passagem do natal, em que percebe os colegas envolvidos com a data e os preparativos natalinos, porém, este ato simbólico e cultural parece ser fragmentado para ele, porque não tem a mesma vivência em sua casa, alegando que não possui o hábito de comemorar essa data. Tendo em vista que a participação cultural está diretamente ligada ao senso de pertencimento do indivíduo, ele novamente não se vê participando das atividades da escola e da família e faz-se necessário lidar com sua diferença..

A criança vive situações de cunho político e social, tendo sobre si, a individualização da responsabilidade de inserção no ambiente e na cultura do país que o recebeu. O menino de dez anos, se vê diferente dos demais por sua cor, jeito, gostos, e outras diferenças, em dissonância com a maioria das crianças em seu contexto. Ao afirmar: *vou parar de fazer coisas erradas*, Liu demonstra atribuir a falta de adaptação ao ambiente e consigo, que na sua interioridade pode estar vivendo para além de traços da singularidade, marcas de um novo lugar, nova escola, novo país, em busca de novos espaços de vida que são encontrados em vivências particulares que precisam ser valorizadas no âmbito da educação e nas instituições escolares.

Existem ainda muitas barreiras a serem trabalhadas para assegurar os direitos dos imigrantes. É necessário o avanço em políticas públicas que assegurem e garantam os direitos fundamentais desta população de crianças, tendo em vista sua condição peculiar de desenvolvimento. Fazem-se necessárias garantias não apenas à educação, proteção e saúde, mas também de participação na vida social do meio em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. *Relatório global do ACNUR revela deslocamento forçado de 1% da humanidade*. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-revela-deslocamento-forcado-de-1-da-humanidade/>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- Bezerra, C. B., Martins-Borges, L., & Cunha, M. P. (2019). Filhos das fronteiras: revisão de literatura sobre imigração involuntária, infância e saúde mental. *Rev.CES Psico*, 12 (2), 26-40.
- BRASIL. ACNUR. . Deslocamento global atinge novo recorde e reforça tendência de crescimento da última década. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/15/acnur-deslocamento-global-atinge-novo-recorde-e-reforca-tendencia-de-crescimento-da-ultima-decada/>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- DIOGO, Fernando; SARMENTO, Manuel Jacinto & TREVISAN, Gabriela (2021). Transformações e persistências da pobreza infantil em Portugal. In Tomás, C. & Trevisan, G. (ed.) *Sociologia da Infância em Portugal: Memórias, Encontros e Percursos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Pp 26-49. <https://doi.org/10.30553/FOQU1508>
- ONU. *5 fatos sobre crianças refugiadas*. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-5-fatos-sobre-criancas-refugiadas/>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- PORTO, Hiro da Justa. *O direito à educação das crianças refugiadas*. 2019. Tese de Doutorado.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2012), *A criança cidadã: vias e encruzilhadas*, Imprópria. Política e pensamento crítico. UNIPOP. No 2: 45-49
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 265-283, 2002.

O PROGRAMA ESCOLA EMBAIXADORA DO PARLAMENTO EUROPEU COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA EUROPEIA

Marcelo Magalhães

*Professor do grupo disciplinar de História no Colégio de Ermesinde.
marcelomagalhaes@sapo.pt*

Resumo

A educação para os valores democráticos, para a participação cívica e para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade é, cada vez mais, um desafio que a escola é chamada a desempenhar. O empenho dos estudantes em atividades promovidas pela escola auxilia todo o processo de participação cívica e social, incute valores e promove um leque de competências transversais. Numa simbiose entre a escola e as instituições democráticas, várias são as iniciativas que possibilitam experiências pedagógicas significativas, fundamentais para um crescimento enquanto cidadãos participativos e empenhados na construção e manutenção de um sistema democrático global. O programa “Escola Embaixadora do Parlamento Europeu” (EPAS, sigla em inglês) é uma iniciativa deste órgão representativo, presente nos 27 estados-membros da União Europeia (UE), e visa uma aproximação dos jovens do Ensino Secundário às instituições e aos valores que a UE representa, dando às escolas a liberdade suficiente para programar as iniciativas que contribuam para os seus objetivos, com especial relevo para a comemoração do Dia da Europa, e a importância da participação democrática nas eleições europeias. Nesta comunicação pretendemos, através de um estudo de caso de um estabelecimento de ensino, dar a conhecer a vivência do programa EPAS pelos seus alunos. Partindo de uma experiência de três anos, procuramos retirar as experiências pessoais e pedagógicas significativas que promovam o espírito europeu e a conexão com os valores da Europa. Os resultados da análise permitem-nos concluir que a participação em programas educativos desta natureza são determinantes para a participação política e cívica dos jovens, bem como para o aprofundamento de valores essenciais e de competências sociais.

Palavras-chave: Cidadania; Democracia; Escola Embaixadora do Parlamento Europeu.

1. DA VOZ DOS JOVENS À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, em 2021, a recomendação “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar” (Conselho Nacional de Educação, 2021), em que chama a atenção para a importância de ouvir a voz dos jovens em contexto escolar, “assegurando o seu envolvimento efetivo no próprio processo de educação”, e encarando a possibilidade de os jovens “terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões”. Esta recomendação procura ainda dar pistas para que o espaço escolar se torne o “contexto privilegiado para a construção da identidade reflexiva e cidadã”, e promova “a aprendizagem da cidadania democrática e o desenvolvimento de pessoas pensantes, intervenientes e críticas”, para que a escola “possa promover a partilha, a problematização e a estruturação dos conhecimentos”.

Já no final de 2023, o mesmo organismo publicou um Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (Conselho Nacional de Educação, 2023), onde se aponta um caminho de inovação assente no sentido social das aprendizagens, e uma focalização nos educandos, promovendo uma visão transformadora da educação.

Entre os diferentes projetos onde a voz das crianças e jovens pode ser escutada, e que pode contribuir para uma inovação pedagógica transformadora das escolas, pensada numa cidadania democrática e emancipadora, destacamos o programa pedagógico “Escola Embaixadora do Parlamento Europeu” (EPAS), uma iniciativa do Parlamento Europeu dirigida a estudantes do ensino secundário dos estados-membros a União Europeia (UE). Este artigo pretende dar a conhecer este projeto, e refletir sobre a vivência do mesmo, a partir do exemplo de um estabelecimento de ensino particular do distrito do Porto, ao longo de três anos letivos.

2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E NORMATIVO

Enquanto projeto pedagógico, o programa EPAS é devidamente enquadrado nos normativos legais em vigor em Portugal. Em 2016, foi publicado o Referencial de Dimensão Europeia da Educação, onde se recomenda a inserção de temas de dimensão europeia ao longo da escolaridade obrigatória, de modo a “Promover o conhecimento e a participação informada dos cidadãos no processo de construção da União Europeia” e a “estabelecer uma união cada vez mais estreita entre os povos da Europa” (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2016). Este documento converge noutros dois, de natureza mais geral, que entraram em vigor um ano depois: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Ambos preconizam uma visão holística e humanística da educação, assente numa visão do aluno em que este se torne um cidadão crítico, livre, autónomo, responsável, com competências de trabalho colaborativo e capacidades de comunicação, capaz de respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática, valorizando a dignidade humana, a diversidade cultural, e rejeitando todas as formas de discriminação e exclusão social (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2017). Esta visão que a tutela espelha nos documentos referidos permitem ver a “a Escola [como] o alicerce da Cidadania Europeia Ativa, porque promove os fundamentos de uma verdadeira participação na comunidade” (Baltazar, 2019).

3. O PROJETO “ESCOLA EMBAIXADORA DO PARLAMENTO EUROPEU” (EPAS)

O programa EPAS é uma iniciativa do Parlamento Europeu, a funcionar desde o ano letivo 2016/2017, que visa sensibilizar os alunos para a democracia parlamentar europeia, para o papel do Parlamento Europeu, e, em paralelo, promove os valores europeus nas comunidades locais de aprendizagem. Como refere Baltazar (2019),

“A construção de uma cidadania europeia pela educação é hoje o maior desafio da União Europeia ao nível de uma Europa do Conhecimento. (...) Esta cidadania é um processo que permite a vivência equilibrada da democracia, e uma sociedade democrática, é o princípio e o fim deste processo de construção europeia. É também a forma de os cidadãos europeus assumirem o presente e o futuro da Europa”.

O programa incentiva também os alunos a participarem ativamente nos processos democráticos da União Europeia, tendo uma especial atenção à divulgação das eleições europeias. Os embaixadores juniores, maioritariamente impedidos de votar, por não terem idade legal para o efeito, desempenham um papel de divulgação sustentada na comunidade educativa alargada, podendo a Europa chegar a casa de cada um. Destina-se a alunos provenientes de diferentes horizontes no que respeita a percursos escolares, meios sociais e origens geográficas, procurando também dar um sentido literal ao lema “Unidos na Diversidade”.

Em Portugal, a responsabilidade pelo programa EPAS é do Gabinete do Parlamento Europeu. Podem concorrer as escolas públicas e privadas com ensino secundário. Os dados publicados permitem-nos verificar um aumento gradual do interesse neste programa a nível europeu:

Quadro 1 - Dados estatísticos dos anos letivos 2021/2022 e 2023/2024

Ano letivo	Número de Escolas	Número de Professores	Número de alunos
2021/2022	1570	3900	24600
2023/2024	2000 (109 em Portugal)	5000	35000

Fontes: <https://youth.europarl.europa.eu/> e <https://lisbon.europarl.europa.eu/>

O programa vive-se, sobretudo, ao nível de escola/comunidade educativa. Nele participam, diretamente, os embaixadores seniores e juniores, que ficam encarregados da execução do programa e das suas atividades. No caso dos embaixadores seniores (mínimo de 1), estes são responsáveis pelo aspeto educativo, principalmente na preparação de aulas sobre a democracia parlamentar europeia. Depois, em sintonia com os embaixadores juniores (num máximo de cinquenta), são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades ao longo do ano letivo.

4. PRÁTICAS DE “BOA EDUCAÇÃO”: A VIVÊNCIA DO PROJETO PELO SEU PÚBLICO

Procurando viver o programa EPAS como uma prática corrente de “boa educação na escola”, apresentam-se algumas das atividades realizadas num estabelecimento de ensino particular do distrito do Porto que, desde 2020/2021, faz parte da rede EPAS. Trata-se de uma lista exemplificativa e diversificada, não pretendendo ser exaustiva:

- Criação de manutenção do *Infopoint* Europa, um espaço com disponibilização de notícias regulares sobre a União Europeia, enfatizando a sua relação com os europeus. Neste *infopoint* também se dão conta das efemérides e das diferentes atividades realizadas no âmbito do programa EPAS;
- Elaboração de um álbum com postais “PontEuropa” (2020/2021), uma iniciativa do Gabinete do Parlamento Europeu em Portugal, procurando solidificar os valores de União e Diversidade nos alunos;
- Planificação e dinamização de atividades lúdico-pedagógicas com alunos do 1.º ao 3.º ciclo, numa perspetiva de os embaixadores juniores terem a oportunidade de mostrar o seu trabalho e transmitir os seus conhecimentos aos colegas de idades inferiores (exemplo de atividades: a Europa na minha sala de aula; jogo das bandeiras; Jogos sem Fronteiras);
- Intercâmbio com uma Escola Embaixadora da Eslováquia, partilhando informações sobre ambos os países e promovendo a reflexão conjunta sobre temáticas europeias comuns;
- Comemoração de datas festivas: levantamento das tradições europeias de Natal e Páscoa, e criação de materiais e atividades pedagógicas a partir da recolha das informações;
- Comemoração do Dia da Europa, com diferentes atividades lúdico-culturais, procurando envolver a comunidade escolar;
- Realização de debates sobre temas de dimensão europeia, nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, espaço essencial para o bom funcionamento do programa EPAS.

5. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS DO PROGRAMA PEDAGÓGICO

Ao longo da execução do programa EPAS, várias são as aprendizagens que os alunos podem desenvolver. Tomando o PASEO como referência, na sua visão humanista globalizante, e aceitando o desenvolvimento e a exercitação de competências como resultado de conhecimentos, capacidades e valores, acreditamos que embaixadores juniores revelam aprendizagens significativas nas diferentes áreas do saber.

Ao nível dos conhecimentos, podemos elencar o aprofundamento dos temas trabalhados, na sua dimensão europeia, de pertinência atual, ou sobre questões sociais relevantes. Este aprofundamento permite uma maior consciência e um estado de alerta dos jovens para problemas de especial relevância, muitas vezes secundarizados pelo currículo escolar tradicional. Em paralelo, a participação no programa EPAS dá uma perceção do funcionamento das estruturas democráticas da UE, em especial do Parlamento Europeu, e promove o debate e a reflexão consciente.

Ao nível das capacidades, podemos enumerar aquelas que promovem o relacionamento entre pares, e que são essenciais no ambiente escolar, como na vida profissional futura: capacidades como colaboração, liderança ou autonomia são trabalhadas ao longo do ano letivo, a par do estímulo da criatividade e do espírito crítico, na capacidade de diálogo, na defesa das suas ideias, e na capacidade de aceitação das ideias dos outros.

Finalmente, quando pensamos nos valores, podemos enunciar alguns dos que fazem parte do PASEO particularmente promovidos pelo programa EPAS: liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência e curiosidade, reflexão e inovação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(…) é urgente a Educação para Valores Europeus, na qual se inclui a Educação para uma Cidadania Europeia e a consciência de uma História e Cultura comuns. (...) Estamos em crer que as crises sociais da Europa são, igualmente, oportunidades únicas para tomar consciência da necessidade de Educar para a Cidadania Europeia” (Baltazar, 2019).

A Educação para a Democracia é um dos pilares fundamentais no ensino obrigatório, na sua componente de formação de cidadãos. O programa EPAS aproxima os alunos da realidade política europeia, muitas vezes distante ou apagada, e promove os valores defendidos pela UE. A concretização de atividades evidencia o papel de “embaixadores juniores” dos estudantes envolvidos, numa missão que se estende além da comunidade escolar. Finalmente, cremos que a autonomia progressiva permite um maior comprometimento dos alunos, levando a um aumento da consciência cívica dos jovens.

REFERÊNCIAS

Baltazar, I. (2019). A Dimensão Europeia da Educação. A Escola como alicerce da Cidadania. In A. Cunha, M. F. Rollo, M. T. Ribeiro & I. F. Valente (Coord.). A Europa do Conhecimento. (pp. 182-213). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1634-6_5

Conselho Nacional da Educação (2023). Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas do Conselho Nacional da Educação.

Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO: CONSTRUIR A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ana Azevedo, Andreia Lima, Joana de Sousa

Resumo

Esta apresentação tem como propósito dar a conhecer o trabalho desenvolvido pela Fundação Aga Khan (AKF) no âmbito do desenvolvimento profissional contínuo de educadores de infância para a construção da qualidade em educação de infância, em Portugal. A educação de infância e a valorização dos primeiros anos de vida das crianças tem sido uma área em que a AKF tem investido, desde 1963, colocando o foco na qualidade das respostas que assegurem condições equitativas para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A parceria da AKF Portugal com a Associação Criança resultou na aplicação e disseminação da Pedagogia-em-Participação, uma perspetiva educativa para a formação de educadores de infância e para a educação das crianças. A formação na Pedagogia-em-Participação caracteriza-se pela proximidade com os educadores e os seus contextos, com quem trabalha crítica e reflexivamente em torno dos desafios e das problemáticas do seu quotidiano educativo, para a transformação das práticas e a construção de ambientes educativos demográficos, interculturais, participativos. Desde 2018, a AKF Portugal desenvolveu processos de formação em contexto na Pedagogia-em-Participação abrangendo 17 Instituições Particulares de Solidariedade Social e 127 educadores de infância, nas áreas metropolitanas de Lisboa, Porto e Braga. Estes processos caracterizam-se, numa primeira fase, pela construção de conhecimento sobre a Pedagogia-em-Participação e, numa segunda fase, pela implementação desta perspetiva educativa nos contextos onde os educadores desenvolvem a sua ação. Estes processos de formação em contexto na Pedagogia-em-Participação têm contribuído para a melhoria da prática e dos ambientes educativos proporcionados às crianças, para o desenvolvimento de processos de investigação-ação e para a implementação e disseminação de uma perspetiva pedagógica justa, crítica, transformadora, intercultural, relacional.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional contínuo; formação em contexto; Pedagogia-em-Participação.

INTRODUÇÃO

A Fundação Aga Khan (AKF Portugal) é uma agência internacional de desenvolvimento privada, sem fins lucrativos e não-confessional, criada em 1967 por Sua Alteza o Aga Khan. A Fundação reúne recursos humanos, financeiros e técnicos para abordar alguns dos problemas enfrentados pelas comunidades mais carenciadas e marginalizadas do mundo. Com uma particular ênfase nas mulheres e raparigas, a Fundação investe no potencial humano, aumentando as oportunidades e melhorando a qualidade de vida. Em Portugal, começou a sua atividade em 1983, centrando-se principalmente no desenvolvimento da primeira infância e da educação, e no reforço da sociedade civil através da inclusão social, cultural e económica de pessoas a viver em comunidades negligenciadas ou carenciadas, com um foco específico na inclusão dos imigrantes. Para o efeito tem apostado em parcerias sólidas, como aquela que foi desenvolvida com a Associação Criança e que veio a resultar na aplicação e disseminação da Pedagogia-em-Participação.

Desde 2018, a AKF Portugal desenvolveu processos de formação em contexto na Pedagogia-em-Participação abrangendo 17 Instituições Particulares de Solidariedade Social, 127 educadores de infância, 2105 crianças e 206 auxiliares de ação educativa, nas áreas metropolitanas de Lisboa, Porto e Braga. A primeira edição decorreu entre 2018 e 2021 e envolveu nove Instituições da área metropolitana de Lisboa. A segunda edição decorreu entre 2021 e 2023 e envolveu oito Instituições das áreas metropolitanas de Lisboa, Porto e Braga.

Numa primeira fase, a formação decorre ao longo de dez meses, em formato online síncrono e assíncrono. Após a conclusão deste período formativo, os educadores de infância das Instituições participantes são apoiados na implementação local da Pedagogia-em-Participação, por um período de dois anos.

Seguidamente, descrevemos a jornada (trans)formativa dos profissionais envolvidos nos processos de formação continua dinamizados pela AKF Portugal, antecedida por uma breve apresentação da conceitualização da formação em contexto na Pedagogia-em-Participação e das suas principais

características. Finalmente, salientamos alguns contributos desta proposta (trans)formativa para a construção da qualidade na educação de infância.

A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

A Pedagogia-em-Participação é a perspectiva educativa da Associação Criança, centrada no desenvolvimento de uma prática de participação com as crianças e com os educadores (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

A formação em contexto na Pedagogia-em-Participação visa formar os profissionais de educação de infância para o desenvolvimento de uma pedagogia participativa explícita com a infância (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018).

Esta proposta formaEva caracteriza-se pela sua proximidade com os profissionais, os contextos, as práticas pedagógicas, pois os seus processos desenvolvem-se no âmbito espacial e temporal de uma instituição educativa, que trabalha crítica e reflexivamente com os seus profissionais em torno dos desafios e das problemáticas do seu quotidiano educativo, para a transformação das práticas e a reconstrução dos ambientes educativos. Para ser bem-sucedida, a formação precisa de criar um ambiente respeitoso da dignidade profissional de quem se abriu à (trans)formação (sem juízos de valor sobre o que pensam e fazem), de criar o tipo de ambiente que inspira possibilidades de mudança e a sua construção colaborativa.

Isto implica, portanto, ter a companhia de um formador que sabe suspender a sua voz para escutar a voz dos profissionais, provocando, desta forma, dissonâncias e consonâncias que possibilitam construir a mudança.

A jornada (trans)formativa de profissionais e contextos de educação de infância

A jornada (trans)formativa caracteriza-se, numa primeira fase, pela construção de conhecimento sobre a Pedagogia-em-Participação e, numa segunda fase, pela implementação desta perspectiva nos contextos onde os educadores desenvolvem a sua ação. Ao longo da primeira fase, os participantes passam por vários tópicos relevantes para a imersão na Pedagogia-em-Participação que provocam profundas reflexões e debates críticos e construtivos. Na voz das participantes nesta jornada ressalta a importância desta se realizar no seio de uma comunidade de profissionais reflexivos onde se negociam e compartilham compromissos com a construção de saberes e fazeres situados para a transformação pedagógica:

“A formação apresenta-se como a oportunidade de refletir sobre os respetivos quotidianos pedagógicos, sustentando esta reflexão em bases teóricas consistentes, realizada na companhia de pares profissionais. Permite repensar modos de fazer e criar focos que provoquem a mudança da nossa realidade [pedagógica]. Tudo isto é feito num clima de verdadeira partilha, sem juízos de valor, sem receitas pré-cozinhadas e com um intuito real de mudança a partir daquela que é a realidade de cada um.” (IM, educadora de infância)

Ressalta também a necessidade de uma pedagogia situada com os profissionais (Lave e Wenger, 1991), orientada para o desenvolvimento de uma pedagogia explícita com as crianças:

“Esta linguagem pedagógica comum [a Pedagogia-em-Participação], permite que, individualmente e em equipa, possamos definir focos de reflexão e de ação transformativa para responder a questões como “Por onde começar?”, “Que primeiros passos dar?” [...] Precisamos de nos fundamentar como profissionais para saber o que fazemos, porque o fazemos, para criar coerência [entre o crer, o pensar e o fazer], reconhecendo e valorizando a nossa identidade profissional e a educação de infância no seio da sociedade.” (LA, educadora de infância)

O questionamento crítico e a reflexão partilhada sustentam o envolvimento e empenhamento na fase de implementação da Pedagogia-em-Participação nos contextos onde os participantes desenvolvem a sua ação.

Entre as várias parcerias sobre os processos de transformação das práticas pedagógicas e do ambiente educativo, os participantes destacaram o desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva e colaborativa, promovida pelos diálogos críticos e provocadores em torno da Pedagogia-em-Participação no confronto com as suas práticas pedagógicas:

“O processo formativo inquietou, fez-nos levantar muitas questões que nos fizeram pensar que profissionais fomos, somos e, neste momento, que profissionais queremos ser e perceber a importância também do trabalho de equipa. Portanto, a Pedagogia-em-Participação veio aqui mexer nas nossas e cabeças, veio-nos desinquietar. No fundo fez-nos

pensar o que queremos para as nossas crianças, [questionando-nos]: Será que estamos a respeitar os seus direitos? Será que estamos a desenvolver de facto práticas de qualidade?” (CP, educadora de infância)

A construção de uma educação de infância de qualidade é um processo moroso e complexo, requer questionamento, reflexão, experimentação e colaboração, no âmbito de todas as dimensões da pedagogia:

“[...] Esta formação em contexto fez-me refletir, em companhia, sobre determinadas questões que, no dia-a-dia, já se tinham tornado rotineiras e mecanizadas (os tempos da rotina, a organização dos espaços e materiais, as interações). Os instrumentos de observação fizeram-me olhar para a minha prática de uma outra forma. Foi, sobretudo, um tempo de reflexão, de questionamentos, de mudança de algumas práticas e de adoção de uma linguagem pedagógica comum no seio de toda a equipa. Passei a ouvir mais as crianças, a questioná-las sobre decisões que, por vezes, era eu que tomava. Foi muito importante a introdução do tempo de conselho na minha rotina diária para dar essa voz à criança.” (SM, educadora de infância)

Nesta perspetiva de formação continua dos educadores de infância, os processos de desenvolvimento profissional cuidam das interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que, progressivamente, clarificam o horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, das quais nascem propósitos para a transformação pedagógica que se constituem em focos para os ciclos de aprendizagem em companhia.

OS CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Os processos de formação em contexto na Pedagogia-em-Participação têm contribuído para o desenvolvimento de práticas pedagógicas focadas:

- numa visão do mundo, ou seja, afirma-se o posicionamento ideológico que temos enquanto educadores de infância, nomeadamente, o respeito por todos e cada um, a relação e a colaboração, o diálogo intercultural, o direito à(s) identidade(s) e à aprendizagem;
- na intencionalidade educaEva, assente nos quatro eixos pedagógicos (ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, narrar e significar), para suportar a conectividade entre culturas e propósitos das crianças e dos adultos;
- no ambiente educaEvo, cuja organização deve refletir a experiência quotidiana da democracia, porque o objetivo principal deste ambiente é o de incluir todas as vozes, facilitando e celebrando a coautoria das aprendizagens;
- no quotidiano, entendido como mistério, surpresa, repleto de novidades possíveis, competindo aos adultos acolher o quotidiano do ser, estar, saber, fazer das crianças.

A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia holística e integrada centrada na realização dos direitos das crianças no quotidiano pedagógico através do desenvolvimento de uma intencionalidade educativa que harmoniza a participação das crianças e dos educadores na construção colaborativa de jornadas de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A vivência dos processos de desenvolvimento profissional em contexto, que compartilham uma cultura pedagógica participativa comum, acarreta consigo benefícios significativos para todos, com destaque para a satisfação profissional de ver reconhecidas as identidades pessoais e profissionais e para a crescente sintonia de práticas e de processos que promovem respostas de qualidade às crianças, gerando assim bem-estar nas crianças, nos profissionais e nas famílias.

Será este nosso sonho uma utopia? Haverá ainda lugar para a utopia na educação, e especificamente na educação de infância? Enquanto autoras deste texto, e formadoras de mediadores pedagógicos para a transformação da qualidade na educação de infância, acreditamos que é urgente e necessário, não só construir colaborativamente a utopia, como também realizá-la através do desenvolvimento, em companhia, de jornadas de aprendizagem profissional que promovam ambientes educacionais éticos, estéticos, democráticos e participativos.

REFERÊNCIAS

Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*, volume 27, número 51, jan./abr., pp. 19-28. Retirado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963>.

EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: COMO MINIMIZAR O IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR?

Jamira Furlani¹, Jeferson Moizés Lima¹, Renata Veiga¹, Stefanie Johansen Longo Basso¹, Luciane Mulazani dos Santos³

¹Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Brasil

²Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Brasil

*³Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Brasil
jamirafurlani@hotmail.com*

Resumo

Esse relato de experiência apresenta uma ação de extensão ocorrida no segundo semestre de 2022, a qual promoveu o curso "Da Educação Infantil ao Ensino Médio: o ensino de matemática pós-pandemia". O curso foi voltado à formação continuada de professores que ensinam matemática, envolvendo docentes da Educação Infantil ao Ensino Médio¹. Com esta ação pretendeu-se criar um espaço colaborativo para discussão de questões relativas ao ensino-aprendizagem durante a pandemia da COVID-19 com intuito de refletir sobre as experiências inauguradas neste período, bem como revelar práticas relevantes para o ensino-aprendizagem da Matemática, contribuindo com o processo formativo dos docentes na retomada das atividades presenciais. A ação formativa aconteceu no mês de outubro, de modo on-line. Sua programação foi desenvolvida no formato de congresso, em quatro módulos (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e contou com a realização de cinco conferências, 8 mesas-redondas e atividades assíncronas, reunindo 24 palestrantes, perfazendo um total de 40 horas de formação. Participaram do curso 89 pessoas, majoritariamente professores atuantes na Educação Básica. Os resultados apontaram para o estabelecimento de uma rede de suporte aos professores participantes os quais, tendo sido colocados em contato uns com os outros e com os mediadores e palestrantes do curso, sentiram-se motivados a narrar suas experiências educativas no período pandêmico e a manterem esses contatos para compartilhar os desafios, dificuldades e práticas bem sucedidas de suas docências de Matemática na Educação Básica, mostraram ainda que a reflexão, associada a troca de experiências e a partilha de saberes, consolida espaços de formação mútua, ultrapassando as fronteiras institucionais, contribuindo para a realização de novas práticas de ensino, bem como para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação e prática docente; Professores que ensinam Matemática; COVID-19.

APRESENTAÇÃO

O projeto de extensão universitária "Educação pós-pandemia da COVID-19: Como minimizar o impacto na aprendizagem da matemática escolar?", do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC/Brasil, promoveu no período de 03 a 28/10/2022 a realização de um curso de formação para professores da Educação Básica que ensinam matemática. O curso "Da Educação Infantil ao Ensino Médio: o ensino de matemática pós-pandemia" aconteceu de modo on-line e teve como objetivo geral atender às necessidades formativas relacionadas aos métodos e recursos didáticos que estavam a ser utilizados nas instituições educativas quando da retomada das aulas presenciais pós-pandemia da COVID-19, com o intuito de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e alunos. No curso, foram discutidos temas e compartilhadas práticas de modo a constituir uma rede de suporte aos interessados em discutir os desafios e construir soluções para o ensino e a aprendizagem da matemática na Educação Básica.

Esta formação, aberta aos interessados de todas as regiões do país, foi organizada no formato de congresso, reunindo 24 palestrantes e 89 participantes.

Outros objetivos foram: I) Contribuir com o processo formativo dos docentes na retomada das aulas após período de pandemia, que vivenciaram possíveis dificuldades no processo de ensino e

¹ As etapas da Educação Infantil ao Ensino Médio em Portugal corresponderiam do Pré-escolar ao Secundário

aprendizagem junto as crianças e estudantes; II) Identificar nas práticas apresentadas no curso possibilidades de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem em matemática; III) Refletir sobre questões que permeiam a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem em matemática, considerando o período de ensino remoto; IV) Valorizar professoras e professores que ensinam matemática criando um espaço de diálogo, reflexão e partilha de experiências, preocupações, ideias e novas práticas desenvolvidas no período de atendimento/ensino remoto e no pós-pandemia, quando do retorno às atividades presenciais.

JUSTIFICATIVA

A pandemia da COVID-19 obrigou-nos a olhar e agir em uma realidade que jamais havíamos pensado. As restrições que a pandemia impôs, o isolamento social, o fechamento de setores como o comércio, a indústria, o turismo e as instituições de ensino, só fizeram acentuar ainda mais a desigualdade social e as barreiras físicas, culturais, econômicas e tecnológicas que estruturam nossa sociedade.

A educação, neste contexto ainda mais adverso, deixou à mostra suas maiores fragilidades: a dificuldade de garantir o acesso e a permanência de crianças e alunos ao atendimento/ensino remoto, a falta de investimentos, tanto estruturais como na formação docente, e a escassez de políticas públicas para a área. Professoras e professores viram-se imersos em um novo mundo, o mundo digital, ao qual não receberam preparação, material ou tempo para adaptar-se.

Muitas foram as estratégias adotadas pelos docentes para minimizar as dificuldades encontradas no decorrer do período pandêmico, no atendimento remoto e no retorno das atividades educativas presenciais. Entretanto, por melhores que fossem as práticas adotadas, pesquisas em educação vêm apontando muitas dificuldades e defasagens de aprendizagem ocasionadas pela pandemia da COVID-19. Assim como a pandemia trouxe uma realidade sem precedentes, o fim dela também revelou situações as quais os professores não estavam preparados para enfrentar. Nesse sentido faz-se necessário compreender os impactos da pandemia nos processos de ensino e aprendizagem bem como buscar contribuir com as lições tiradas desse período.

Dessa forma, é relevante que se ofereça uma rede de suporte aos profissionais da educação que atuam na Educação Básica que ensinam matemática, que vivenciaram o atendimento remoto durante a pandemia e que voltaram a modalidade presencial, recebendo crianças e jovens com algum tipo de dificuldade e/ou defasagem na aprendizagem. Entendemos ainda que tais contribuições são essenciais para melhorar os processos formativos de docentes que ensinam matemática.

FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: COMO MINIMIZAR O IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR?

A inserção de tecnologias digitais (TD) no ensino não é uma proposta nova, há muito se discute seu potencial inovador, criativo e de vanguarda. Diversos são os pesquisadores que se apropriam de técnicas para inserir as TD em sala de aula, entretanto como aponta Borba (2016) há um descompasso evidente entre desenvolvimento tecnológico e educação. Nesse sentido, poderia se supor que levaria anos até que as TD fossem completamente incorporadas ao ensino.

Entretanto, a pandemia ocasionada pela COVID-19 obrigou a comunidade docente a rapidamente lançar mão de diferentes estratégias de ensino, fazendo da TD seu principal recurso. Professoras e professores tiveram de se redescobrir e se reinventar, buscando conexões, grupos e estratégias para desenvolverem seu trabalho.

Tais estratégias nos permitiram constatar que a formação docente é um processo permanente, que acontece dentro e fora da instituição, articulando conhecimentos formalmente estruturados, saberes adquiridos com a prática e trocas entre seus pares. A reflexão, associada a troca de experiências e a partilha de saberes, consolidam espaços de formação mútua, onde docentes desempenham, ao mesmo tempo, o papel de formadores e formandos, o que Nóvoa (1995, p.9) aponta como “uma formação de professores construída dentro da profissão, ou seja, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos”, mas sem esquecer a âncora que são os próprios professores. Segundo o autor

Tornar-se professor - para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, tornar-se pessoa - obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. (NÓVOA, 2019, p. 6)

Neste sentido, o projeto de extensão universitária “Educação pós-pandemia da COVID-19: Como minimizar o impacto na aprendizagem da matemática escolar?” buscou integrar o compartilhamento de saberes e a reflexão sobre a prática, bem como estabelecer uma rede de apoio para os docentes que retornavam às atividades presenciais após o período mais crítico da pandemia de COVID-19 e necessitavam para além do apoio, do reconhecimento das estratégias de ensino elaboradas no período de confinamento, da validação de seus pares e das trocas de experiência e estratégias para o retorno das atividades presenciais.

Foi então organizado o curso “Da Educação Infantil ao Ensino Médio: o ensino de matemática pós-pandemia” que ocorreu durante todo o mês de outubro, no período noturno, de modo on-line, onde a cada semana era dada ênfase a uma etapa da Educação Básica, totalizando quatro módulos com os seguintes temas centrais: I. Matemática, Infância e pandemia – possibilidades de trabalho na Educação Infantil; II. Estratégias para o ensino da Matemática nos anos iniciais durante o período pandêmico; III. As tecnologias digitais para o ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental e os impactos de seu uso durante a pandemia de COVID-19 e IV. Avaliação como aprendizagem para o Ensino Médio: instrumentos de autorregulação para o desenvolvimento intelectual.

Cada módulo teve um palestrante especialista em Matemática ou na etapa da educação evidenciada naquela semana que se responsabilizou por fornecer uma bibliografia que pudesse fomentar as discussões. No entanto, surpreendeu-nos o número de inscritos, professores e professoras da Educação Básica que se interessaram em apresentar suas experiências e estratégias elaboradas durante o período de confinamento e no retorno às atividades presenciais. Tal fato surpreendeu-nos pela coragem desses docentes em querer divulgar o seu trabalho pedagógico, um trabalho solitário, onde cada um precisou criar as suas próprias estratégias, visto que no Brasil, no período pandêmico e mesmo no retorno às atividades presenciais, a educação não recebeu qualquer atenção por parte dos governantes.

Concordamos com Nóvoa (2009, p.31) quando afirma que cada vez mais “o exercício profissional organiza-se em torno de comunidades de práticas, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a questões que vão além das fronteiras institucionais”. E, neste sentido, acreditamos ter atingido o objetivo desse projeto de extensão, a criação de uma comunidade, uma rede de suporte onde docentes, a partir de suas contribuições, práticas e reflexões, fizeram parte de um processo de formação continuada e mútua.

Durante o curso de formação docente aconteceram cinco conferências, a apresentação de 19 trabalhos distribuídos em mesas-redondas e quatro oficinas, e atividades assíncronas. Estiveram reunidos 24 palestrantes e 89 participantes, na sua maioria professores da Educação Básica que contribuíram para 40 horas de formação, cujo foco foi a matemática na Educação Básica e as estratégias para minimizar o impacto na aprendizagem no período pós-pandemia da COVID-19.

Ao nos tornarmos professoras e professores assumimos um compromisso com a educação das futuras gerações e não podemos perder a esperança, aquela esperança de que Freire (1992, p. 110-111) se referia, não a esperança do verbo esperar, mas esperar. “Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”. Neste sentido, acreditamos que além da aproximação com a comunidade educativa, a extensão universitária articulada com a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação e este projeto de formação promoveu a esperança na partilha, na reflexão e na disseminação de experiências educativas potentes, de modo relacional, primando pelos princípios da diversidade e equidade.

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio da concessão de bolsa de estudo à autora número 3 - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho. Fases das tecnologias digitais e a reinvenção da sala de aula. In: *Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM): Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades*. 2016, São Paulo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. *Educação & Realidade* [online]. 2019, v. 44, n. 3 [Acessado 27 julho 2021], e84910. Disponível em: Epub 12 Set 2019. ISSN 2175- 6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

Cristina Mesquita¹, Cristiana Ribeiro¹, Ana Prada¹

*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
cmmgp@ipb.pt*

Resumo

A Educação para a Cidadania Global (ECG) constitui, de acordo com a UNESCO (2015), um dos objetivos específicos para uma educação de qualidade. Este é um tema amplamente investigado ao nível da educação primária, básica e secundária, escasseando estudos no âmbito da educação pré-escolar. Centrando-nos nas conceções e práticas dos educadores de infância portugueses sobre a ECG, no âmbito de um projeto financiado, foi desenvolvido um estudo de natureza quantitativo que teve como objetivos (i) analisar as conceções de cidadania global e ECG; e (ii) identificar as barreiras à integração da ECG na educação pré-escolar. Para a recolha de dados foi elaborado um questionário, aplicado a 222 educadores de infância, maioritariamente com licenciatura (71,17%). As idades dos participantes variaram dos 24 aos 65 anos ($M=50,42$; $DP=9,00$). Grande parte dos respondentes exercia funções num jardim infância da rede pública (67,57%) e situado numa área urbana (53,15%). O tempo médio de exercício profissional foi de 26 anos ($DP=10,14$). Os resultados demonstraram que 83,33% dos educadores de infância não tinha experiência em iniciativas de ECG. Da análise dos dados destacou-se um conceito de cidadania global “soft”, de cariz mais humanitário ou moral, que acentua a interdependência e a cooperação em ações a nível local, nacional ou global em prol da preservação do planeta. Foi igualmente notório o privilegiar da dimensão cognitiva da ECG. Da análise das barreiras à implementação da ECG foram identificadas, sobretudo, de índole organizacional. Conclui-se a necessidade de investir na formação inicial e contínua dos educadores de infância para melhor os apoiar no desenvolvimento de estratégias mais eficazes para abordar questões complexas no mundo atual (e futuro).

Palavras-chave: educação pré-escolar; educação para a cidadania global; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A globalização e as características do mundo atual impõem novos desafios à educação das crianças e dos jovens. Neste contexto, em 2015, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), no lançamento da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, considerou a Educação para a Cidadania Global (ECG) como um objetivo específico para uma educação de qualidade.

Apesar da polissemia que reveste o conceito de ECG (Goren & Yemini, 2017; Pashby et al., 2020), esta pretende ser transformadora, contribuindo para a aquisição de conhecimentos, assim como para o desenvolvimento de competências, valores e atitudes que ajudem as crianças e os jovens a envolverem-se de maneira ativa e responsável em questões locais e globais, em prol de uma sociedade mais inclusiva, tolerante e pacífica (UNESCO, 2015). São, deste modo, reconhecidas três dimensões ou áreas de aprendizagem da ECG (UNESCO, 2015): (i) cognitiva, a qual envolve a aquisição de conhecimento, bem como a compreensão e crítica sobre a interconetividade e interdependência das questões globais, regionais, nacionais e locais; (ii) socioemocional, que alude ao sentido de pertença a uma humanidade comum, assim como à partilha de valores e responsabilidades, à empatia, à solidariedade, ao respeito pelas diferenças e pela diversidade e, (iii) comportamental, que remete para o envolvimento ativo e responsável em ações concretas na comunidade local e global, com vista a um mundo mais pacífico e sustentável.

Acresce ainda referir que a ECG está amplamente reconhecida nos currículos escolares (Ahmed & Mohammed, 2022; Shultz, 2007), sendo investigada, sobretudo, ao nível da educação básica e secundária (Goren & Yemini, 2017; Marzia, 2016; Rapoport, 2010) e superior (Al-Ani, 2022; Massaro, 2022). Escasseiam, contudo, estudos no âmbito da educação pré-escolar (Bell et al., 2015; Hancock, 2017a, 2017b).

No que concerne a Portugal, a ECG foi reiterada na Estratégia Nacional para a Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 (ENED). De salientar ainda que, mais especificamente face à educação pré-escolar, a valorização da ECG está consagrada nas Diretrizes Curriculares da Educação Pré-

Escolar. Neste documento estão plasmadas orientações para o currículo e a prática pedagógica, reconhecendo-se que o desenvolvimento e a aprendizagem são aspetos indissociáveis e valorizando-se o percurso individual e singular de cada criança. Esta é perspectivada como um agente do processo educativo, sublinhando o seu direito a ser ouvida e à consideração das suas opiniões. Além deste enfoque, são também acentuadas as influências dos contextos familiares e socioculturais. Acresce ainda referir que, no contexto português, a ECG é da responsabilidade de cada educador de infância, realizada em articulação com a equipa docente da instituição/agrupamento de escolas.

Face ao exposto e, perante a ausência de estudos sobre as concepções e as práticas dos educadores de infância face à ECG, no âmbito do projeto Erasmus+ GAINKids foi desenvolvido um estudo tendo como objetivos: (i) analisar as concepções de cidadania global e a ECG dos educadores de infância; e (ii) identificar as barreiras à integração da ECG na educação pré-escolar.

METODOLOGIA

No ano letivo de 2020-2021, foi desenvolvido um estudo quantitativo, transversal e exploratório com educadores de infância residentes em Portugal identificados através de associações profissionais e contactos diretos. Para a recolha e análise dos dados foi desenvolvido, com base na revisão de literatura, um questionário, de autopreenchimento e administrado através do *Google Forms*. Este incluiu questões alusivas à caracterização sociodemográfica e profissional dos profissionais, à experiência na participação em iniciativas de ECG. Também foram solicitados a explicitar o entendimento relativo aos conceitos de cidadania global e de ECG, bem como a identificar temáticas de ECG face às quais se sentiam (ou não) preparados para discutir com as crianças e para indicarem barreiras à sua implementação.

Todos os participantes aceitaram colaborar de modo voluntário, sendo esclarecidos sobre a finalidade do estudo, a duração, os procedimentos, os benefícios/riscos associados e garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Para tratamento dos dados utilizou-se o *IBM SPSS Statistics*, versão 25, tendo-se recorrido à estatística descritiva.

PARTICIPANTES

Colaboraram neste estudo 222 educadores de infância, com idades compreendidas entre os 24 aos 65 anos ($M = 50,42$; $DP = 9,00$). A maioria tinha licenciatura (71,17%), seguindo-se o mestrado (25,23%) e em igual percentagem (1,80%) o bacharelato e o doutoramento. O tempo médio de exercício profissional foi de 26 anos ($DP = 10,14$). Grande parte dos respondentes integrava um jardim de infância da rede pública (67,57%), estando os demais a exercer numa instituição privada com (22,97%) ou sem fins lucrativos (9,46%). De referir ainda que 53,15% das instituições se situavam numa área urbana, 25,68% numa área suburbana e 21,17% numa área rural.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando questionados sobre o conceito de cidadania global, 70,27% dos respondentes aludiram a um sentido de responsabilidade pessoal pelo outro e não para com o outro. Denotou-se igualmente uma compreensão da interdependência e da cooperação em ações a nível local, nacional ou global, sobretudo, com vista à preservação do planeta (57,20%), seguindo-se o zelar por uma cultura coletiva de paz (46,40%). Indo ao encontro da literatura revista parece existir uma abordagem à ECG mais “soft” ou humanitária/moral (Andreotti, 2006; Veugelers, 2011), em detrimento de uma cidadania global mais crítica, que consagre a complexidade das relações de poder. A este propósito Estellés e Fischman (2021) alertam que a ECG é frequentemente entendida como uma solução redentora, hiper-racionalizada e excessivamente romantizada dos problemas globais.

Na operacionalização da ECG denotou-se uma valorização da dimensão cognitiva, destacando-se o encorajamento das crianças a pensarem criticamente, especialmente, face aos fenómenos naturais locais, nacionais e globais (38,98%). A segunda dimensão mais referenciada foi a socioemocional (31,88%), sendo incentivado um sentido de pertença a uma humanidade comum, assim como o respeito, a tolerância e o convívio pacífico com outro. A dimensão comportamental foi a menos aludida (29,14%), sobressaindo um parco incentivo ao agir das crianças pelas suas ações em prol do mundo natural e social. Citando a Direção Geral de Educação de Portugal (DGE) (2013), “a prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade”, pelo que é essencial o consagrar das distintas dimensões na ECG (Jakobi et al., 2023).

Foi ainda solicitado aos participantes que identificassem temáticas de ECG face às quais se sentiam (ou não) preparados para desenvolver com as crianças do seu jardim de infância. De entre as temáticas propostas, realçaram, particularmente, a promoção da reciclagem (94,59%), a poluição das águas (90,54%), o racismo (79,28%) e a igualdade de género (74,80%). Os participantes indicaram sentirem mais dificuldade em integrar nas suas práticas preocupações globais atuais, como a paz e os conflitos mundiais (22,52%) e questões relacionadas com a diversidade religiosa (26,58%). Futuros estudos deverão explorar esta dificuldade em abordar estas temáticas na educação pré-escolar.

A maioria dos participantes (89,19%) indicou não ter experiência em iniciativas de ECG. De salientar ainda que, quanto às barreiras à implementação da ECG, 10,36% dos participantes não identificaram obstáculos e 0,45% não responderam a esta questão. Contudo, 89,19% identificaram um ou mais impedimentos à implementação da ECG. As principais barreiras identificadas foram de índole organizacional (f=167), nomeadamente, a falta de modelos no jardim de infância no campo da educação global, a inexistência de materiais didáticos e a ausência de tempo para incorporar mais conteúdos aos já habitualmente abordados na educação pré-escolar. No que concerne às barreiras externas (f=51) os respondentes indicaram o receio de que os encarregados de educação se opusessem a alguns dos tópicos e a incapacidade de as crianças entenderem a complexidade das questões relacionadas com a ECG. Em termos de barreiras pessoais (f=47) mencionaram a falta de conhecimentos para abordar a ECG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se deste estudo um entendimento de cidadania global “soft”, de cariz mais humanitário ou moral, indo ao encontro de outras investigações (Andreotti, 2006; Veugelers, 2011). A par deste dado é de realçar o privilegiar de temáticas relacionadas com sustentabilidade ecológica, em detrimento de uma reflexão mais crítica. A este propósito e parafraseando Davies (2006), a cidadania global também exige que as decisões e ações sejam eticamente orientadas para a justiça social, o respeito e a dignidade da humanidade, contribuindo para o bem comum. A Pedagogia de ECG requer o estimular da adoção de uma postura conscientemente reflexiva, crítica e participativa sobre a humanidade e os seus desafios sociais e naturais.

De salientar ainda que a maioria dos respondentes não tinha experiência em iniciativas de ECG, sendo os obstáculos mais referidos os de índole organizacional. Os dados deste estudo apontam ainda para a necessidade de investir na formação inicial e contínua dos educadores de infância para melhor os apoiar no desenvolvimento de estratégias mais eficazes para abordar questões complexas no mundo atual (e futuro).

Agradecimentos

Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020.

REFERÊNCIAS

- Ahmed, E. I., & Mohammed, A. (2022). Evaluating the impact of global citizenship education programmes: A synthesis of the research. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(2), 122-140. <https://doi.org/10.1177/17461979211000039>
- Al-Ani, W. T. (2022). University Students' Perception toward Global Citizenship's Knowledge, Skills and Values in the Sultanate of Oman. *International Journal of Higher Education*, 11(3), 40-57.
- Andreotti, O. A. (2006). Soft versus critical global citizenship education. Policy & practice: A development. *Education Review* 3, 40–51.
- Bell, D., Jean-Sigur, R. E., & Kim, Y. A. (2015). Going Global in Early Childhood Education. *Childhood Education*, 91(2), 90-100. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1018782>
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Direção Geral de Educação de Portugal (DGE). (2013). Education for Citizenship-guidelines https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Estratégia Nacional para a Educação para o Desenvolvimento 2018-2022. <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-pt-2.pdf>

Estellés, M., & Fischman, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>

Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82(1), 170-183.

Hancock, R. E. (2017a). Global Citizenship Education: Emancipatory Practice in a New York Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 571-580. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1346731>

Hancock, R. E. (2017b). A World Called Home: Global Citizenship Education at Sunshine Preschool. *Childhood Education*, 93(6), 466-474. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1398553>

Jakobi, A., Carmelino, M. (Ed), Baró, X., Aresta, F., Ribeiro, L., Prada, A., Mesquita, C., Ribeiro, C., Azevedo, M., Lili, S., Bertoldi, S., Kos, E., & Baranowska, W. (2023). *Cidadania Global: um guia prático para educadores/as*. <https://gainkids.eu/handbook/>

Marzia, C. (2016). Global citizenship education within a context of accountability and 21st century skills: The case of Olympus High School. *education policy analysis archives*, 24, 57. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2364>

Massaro, V. R. (2022). Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 98- 114. <https://doi.org/https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.6.1.1124>

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020, 2020/04/02). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190. <https://doi.org/10.1177/1746197910382256>

Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258. <https://doi.org/https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*. UNESCO.

Veugelers, W. (2011). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands. *Revista de Educación*, 209-224.

UMA REFLEXÃO SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERIORES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Daniela Silva Saraiva¹, Teresa Pessoa²

¹*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, dsaraiva@fpce.uc.pt*

²*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, CEIS20, tpessoa@fpce.uc.pt*

Resumo

Em Portugal, as práticas pedagógicas em contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico focalizam-se sobretudo no que acontece dentro das salas de aulas. Frequentemente, tem-se ignorando as virtualidades e experiências do espaço exterior para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. As práticas educativas em contextos de exterior e, em particular, em contextos de natureza, são atualmente uma área de estudo em expansão no domínio da educação em todo o mundo. O presente trabalho reflete, de modo fundamentado, sobre a importância de alargar a boa escola ao exterior e à natureza e a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, isto é, para uma boa educação. Neste sentido, procede-se a uma breve descrição das mudanças sociais, ambientais e educativas que têm vindo a transformar as rotinas e experiências das crianças que, nas últimas décadas, se observaram maioritariamente circunscritas a espaços fechados - longe da natureza. Procura-se assim, refletir sobre o valor pedagógico dos espaços exteriores e o seu contributo para uma ideia inovadora de escola ou escola boa. Por último, são apresentados contributos e iniciativas recentes em áreas de investigação e da educação, evidenciando a relevância e pertinência da temática na atualidade.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Contexto de exterior; Impactos no desenvolvimento global da criança; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

INTRODUÇÃO

Com o início do século XXI, e acompanhando as suas rápidas e acentuadas mudanças, os ambientes educativos foram sofrendo várias transformações, com um privilégio pelos espaços interiores o que, consequentemente, conduziu a uma perda significativa do contacto das crianças com a natureza (Bilton, Bento e Dias, 2017). Verificam-se mudanças sociais e ambientais que se devem à rápida evolução do mundo tecnológico, a intensificação do tráfego automóvel, a sobrecarga da agenda das crianças, o sedentarismo, o paradigma no mercado de trabalho e consequente falta de disponibilidade dos pais, a superproteção dos pais, a perda dos laços comunitários, a desvalorização do património local, etc. (Freeman & Tranter, 2011; Bento 2015; Bilton, Bento e Dias, 2017; Leyla et. al, 2010).

Não obstante, importa notar que, atualmente, os programas com uma abordagem pedagógica ao ar livre na natureza, recentemente, parecem inscrever-se num ciclo de crescimento em Portugal (Pinto, 2022). Esta mudança revela a “necessidade de atuar de forma concertada nesta área, cruzando diferentes domínios de saber e de intervenção” (Bento, 2015, p.132). É com base nesta última premissa que fundamentamos a pertinência do presente estudo, procurando-se assim, refletir sobre as virtualidades da prática pedagógica em espaços naturais e apresentar contributos e iniciativas pertinentes para a temática.

VALOR PEDAGÓGICO DOS ESPAÇOS EXTERIORES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

Em resultado das mudanças sociais, ambientais e educativas, as crianças encontram-se circunscritas a espaços fechados - longe da natureza – na maior parte do tempo. Leyla et. al (2022), referem que este aumento do sedentarismo globalizado contribuiu para doenças crónicas infantis como obesidade infantil, asma, perturbação de défice de atenção/hiperatividade (PHDA) e défice de vitamina D. No mesmo estudo os autores referem vários benefícios de atividades em espaços exteriores para a

saúde mental e física das crianças, nomeadamente, no aumento da atenção e diminuição do stress nas crianças.

No que concerne aos benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, vários autores afirmam que os espaços exteriores enquanto palco pedagógico promove autoconfiança, autoconceito, autocontrolo, autonomia, criatividade, capacidade de colaboração, desenvolve capacidades motoras e até a adoção de um estilo de vida mais saudável (exercício físico e hábitos alimentares) (Fiennes et al. 2015; Honig, 2017; Faskunger, 2018; Marchant, 2019; Abdurakhman, 2022). A literatura afirma também que esta abordagem promove o desenvolvimento da concentração, a memória de trabalho, a resolução de problemas, a perceção sensorial, o vocabulário e a compreensão espacial (Waite, 2010; Honig 2017; Faskunger, 2018). Nomeadamente, a aprendizagem ao ar livre proporciona oportunidades significativas que, consequentemente, melhora o empenho e a motivação dos alunos (Prince, 2018; Marchant, 2019; Prince & Diggory, 2023).

Não obstante, alguns estudos mostram também que o ambiente exterior pode ser utilizado para atribuir significado às atividades de aprendizagem e para promover competências de empreendedorismo e valores no que concerne a uma educação ambiental por um desenvolvimento sustentável (Gamson Danks, 2010; Waite, 2010; Larsson et al., 2017; Faskunger, 2018; Marchant, 2019; Prince & Cory-Wright, 2022). Também foi possível observar o contributo desta abordagem para disciplinas curriculares específicas, nomeadamente, Matemática (Hattie et al., 1997; Rickinson et al., 2004; Neill, 2008), Ciências naturais (Rickinson et al., 2004; Gill, 2011) e nas competências linguísticas, de leitura e de escrita (Hattie et al., 1997; Rickinson et al., 2004; Neill, 2008; Gill, 2011).

Esta preocupação em reaproximar e reconectar a infância e os espaços naturais, têm-se manifestado com a emergência de várias iniciativas, quer no âmbito da investigação científica, quer nos campos institucionais e educativos.

Nomeadamente, têm surgido grupos de investigação (*ROPE - Research in Outdoor and Physical Education*) e revistas científicas dedicadas à temática (*Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*). Numa perspetiva internacional, observam-se vários avanços com a elaboração de referenciais pedagógicos normativos e a integração desta dimensão no currículo, como é o caso de Inglaterra, Escócia e Noruega.

No contexto nacional têm-se observado também avanços, como é o caso do projeto de investigação Educ@rteNatureza promovido pela Universidade de Coimbra, no qual se integra o presente estudo. O projeto objetiva criar um modelo de educação tendo a natureza como contexto através do desenvolvimento de materiais didáticos e da formação contínua de docentes. O projeto encontra-se em desenvolvimento, tendo uma atuação sobretudo local.

DESIGN METODOLÓGICO

A presente investigação de abordagem qualitativa, assume como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário e a amostra é constituída por 40 docentes envolvidos no projeto Educ@rteNatureza. A aplicação do inquérito aos participantes pretende recolher as opiniões dos docentes sobre o valor pedagógico dos espaços naturais, bem como uma contextualização da sua ocorrência nas práticas pedagógicas. O presente estudo conta com uma amostra de docentes dos vários níveis de ensino, contudo, pretende-se realizar uma análise parcial de forma a descrever as opiniões dos docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico. No que concerne às técnicas de tratamentos de dados, o estudo recorreu à análise de conteúdo com a complementaridade de uma análise estatística descritiva.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente estudo pretendeu-se descrever o valor pedagógico dos espaços exteriores e o seu contributo para uma ideia inovadora de escola ou escola boa, especificamente, para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Importa ainda referir que se optou por arredondar os resultados percentuais deste inquérito às unidades, para agilizar a leitura dos dados.

Perante os dados obtidos, podemos aferir que as principais mudanças ambientais e sociais apontadas como mais impactantes na esfera educativa (Figura 1), são respetivamente a superproteção dos pais (65%), a evolução do mundo tecnológico (63%), o sedentarismo (58%) e o desapego do mundo natural (58%). Não obstante, todos os inquiridos consideram que estas mudanças transformaram as rotinas e as experiências das crianças, sendo que 95% considera que este impacto é negativo.

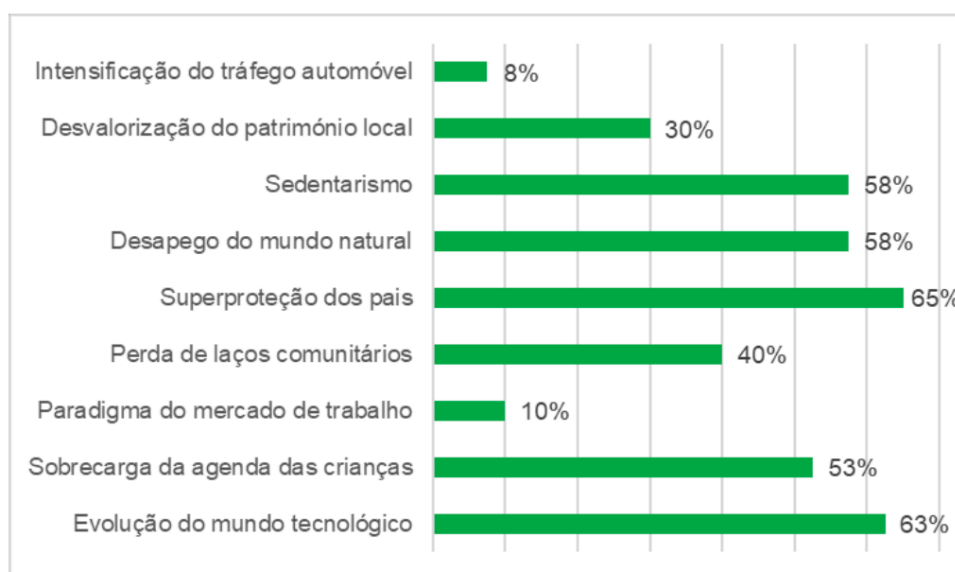


Figura 1 – Mudanças ambientais e sociais apontadas como mais impactantes na esfera educativa (n=40).

Através de uma análise parcial, podemos observar que os docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico (n=9), por sua vez, apontam que a mudança mais impactante na esfera educativa é a sobrecarga da agenda das crianças (78%), seguida da superproteção dos pais (67%).

No que concerne às iniciativas e estruturas físicas e institucionais para implementação de atividades de aprendizagem em contextos naturais, 75% indicou estas possibilidades. Por sua vez, quando solicitados exemplos, os docentes apontaram iniciativas de visitas de estudo (n=24), horta (n=20), aulas ao ar livre (n=16), visitas de campo (n=14) e parcerias locais com associações (n=10).

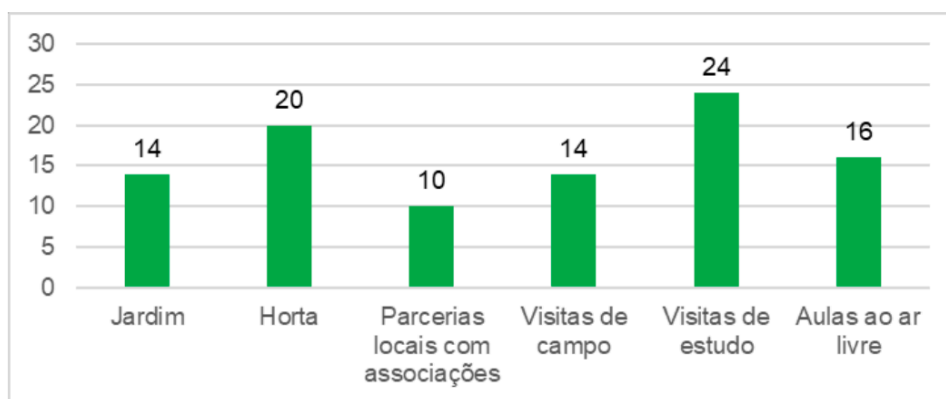


Figura 2 – Locais e atividades de aprendizagem em contextos naturais apontadas pelos docentes (n=30).

Através de uma análise parcial, apenas 6 dos docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico, indicaram estruturas e iniciativas disponibilizadas pelas escolas onde lecionam, sendo que todos apontaram que tinham acesso a uma horta.

No que concerne à a frequência da realização de atividades de aprendizagem em contextos de natureza (figura 3), o dado mais expressivo revela que 43% dos inquiridos integra esta abordagem uma vez por trimestre. Na análise parcial, observamos a mesma tendência, com 78% (n=7) dos docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico a realizar atividades em contextos naturais uma vez por trimestre.

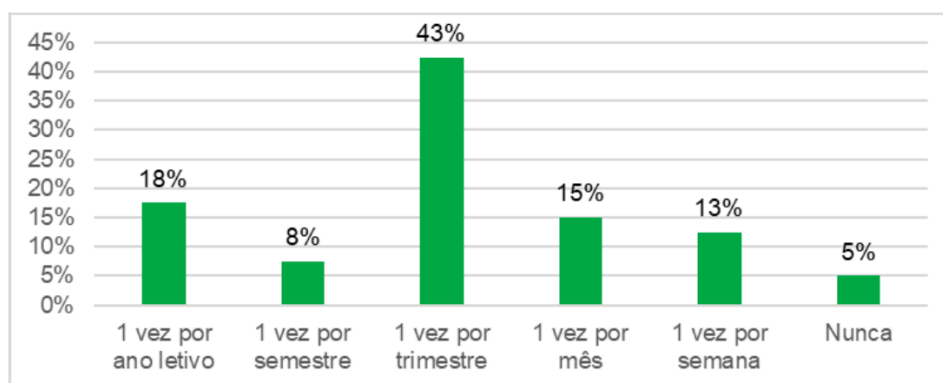


Figura 3 – Frequência da realização de atividades de aprendizagem em contextos de natureza (n=40)

No entanto, a diversidade dos dados revela que esta abordagem pedagógica apesar de ser implementada no contexto local, não se encontra integrada nas práticas pedagógicas de uma forma coordenada e concertada.

Por sua vez, no se refere aos benefícios da prática pedagógica em contextos naturais para o desenvolvimento das crianças, todos os inquiridos concordaram no seu impacto positivo. Nomeadamente, os principais contributos apontados pelos inquiridos (figura 4) sobre o impacto da aprendizagem em contextos naturais para o desenvolvimento global das crianças, foram: consciência ambiental (90%), desenvolvimento sensorial (83%), desenvolvimento emocional (83%) e desenvolvimento cognitivo (83%).

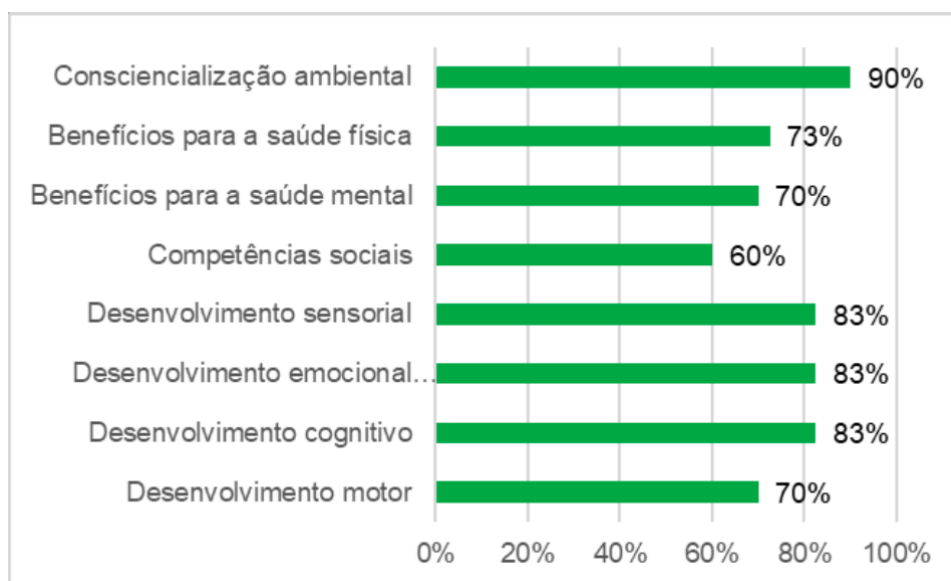


Figura 4 – Opiniões dos docentes sobre impacto da aprendizagem em contextos naturais para o desenvolvimento global das crianças

Na análise parcial, podemos observar que todos os docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico (n=9) referem que a prática pedagógica em contextos naturais tem benefícios para o desenvolvimento sensorial e para a consciencialização ambiental, sendo que 89% (n=8) consideram também benefícios para o desenvolvimento motor e cognitivo.

Por fim, no que concerne ao valor pedagógico das aprendizagens em contextos naturais, especificamente, sobre o seu contributo para as áreas curriculares, 95% dos inquiridos apontaram valorização desta abordagem no processo de ensino-aprendizagem em Ciências Naturais, 90% em desporto, 83% em arte, 73% em matemática e 68% em português.

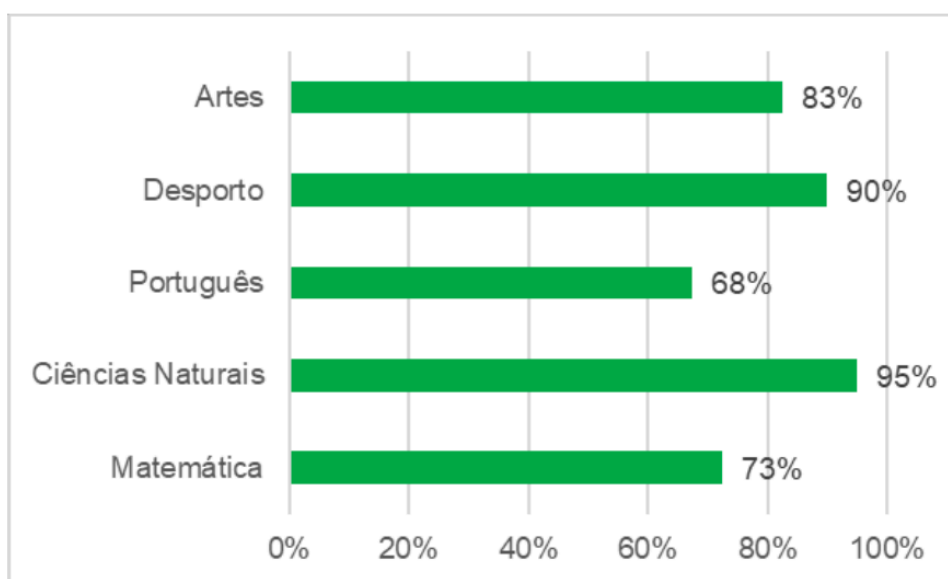


Figura 5 – Opiniões dos docentes sobre impacto da aprendizagem em contextos naturais para o desenvolvimento global das crianças.

Na análise parcial observamos que todos os docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico (n=9) valorizam esta abordagem no processo de ensino-aprendizagem em Ciências Naturais e em Desporto.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este estudo procurou determinar o significado dos dados relatados pelos docentes envolvidos no projeto Educ@rteNatureza, embora limitados, para compreender o valor pedagógico e a sua contextualização numa boa escola, numa perspetiva local.

A revisão da literatura revela que esta é uma abordagem com relevância e pertinência da temática na atualidade (Gamson Danks, 2010; Waite, 2010; Fiennes et al. 2015; Honig, 2017; Larsson et al., 2017; Faskunger, 2018; Marchant, 2019; Abdurakhman, 2022; Leyla et. al, 2022; Prince & Cory-Wright, 2022). Concomitantemente, foi possível observar nos dados obtidos neste estudo uma sensibilização dos docentes em promover uma prática pedagógica em harmonia com a Natureza. Contudo, torna-se claro quando confrontamos os dados obtidos através do inquérito por questionário aos docentes, que esta não é ainda uma prática que se encontra implementada de forma concertada e coordenada. Revelando assim, a importância da integração desta temática na formação inicial e contínua de docentes.

Prince (2018) identificou na sua investigação cinco componentes fundamentais para permitir a aprendizagem em contextos naturais nas escolas primárias: i) valores e crenças dos docentes; ii) uma abordagem aberta à interpretação do currículo; iii) um local adequado; iv) uma cultura de risco-benefício; e, v) iniciativas. Neste sentido, podemos considerar que se está a construir caminho para a implementação desta abordagem em Portugal, uma vez que se observa alguns dos componentes supramencionados (sensibilização dos docentes para a prática, flexibilidade curricular, disponibilização de estruturas e iniciativas pelos estabelecimentos educativos, iniciativas de promoção de formação contínua para docentes e para toda a comunidade educativa).

Acreditamos que este estudo reflete a importância de alargar a boa escola à natureza e também a sua relevância para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, isto é, para uma boa educação. O crescimento desta temática nas áreas de investigação e da educação denota a preocupação dos especialistas e profissionais de educação em promover uma prática pedagógica em harmonia com a Natureza, o que, consequentemente, confirma a importância de obter dados empíricos e consistentes numa área com pouca estruturação de referenciais teóricos em Portugal.

REFERÊNCIAS

- Abdurakhman, R. N., Lawej, A. I., & Herlina, N. (2022). The Influence of Project-Based Outdoor Learning Activities on Children's Independence Development. *International Journal of Educational Qualitative Quantitative Research*, 1(2), 1-5.
- Bento, G. (2015). Infâncias e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Faskunger, J., Szczepanski, A., & Åkerblom, P. (2018). *A review about the significance of outdoor teaching for children's learning in compulsory school*. Linköping University
- Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A. & Oliver, S. (2015). *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning*. Institute of Education & Giving Evidence & Institute for Outdoor Learning & The Blagrove Trust.
- Freeman, C. & Tranter, P. (2011). *Children and their urban environment – Changing worlds*. London: Earthscan.
- Gamson Danks, S. (2010). *Asphalt Ecosystems. Design ideas for Schoolyard Transformation*. New Village Press.
- Gill, T. (2011). *Children and nature – A Quasi-systematic review of the empirical evidence*. London Sustainable Development Commission. Greater London Authority.
- Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature – A Systematic Literature Review. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 10–34.
- Green, M.; Rayner, M. (2020). School ground pedagogies for enriching children's outdoor learning. *Education* 3-13, (), 1–14. doi:10.1080/03004279.2020.1846578
- Hattie, J., Marsh, H.W., Neill, J.T. & Richards, G.E. (1997). Adventure education and outward bound – Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43–87.
- Honig, Alice Sterling (2017). Outdoors in nature: special spaces for young children's learning. *Early Child Development and Care*, (), 1–11. doi:10.1080/03004430.2017.1337609
- Larsson, A., Norlin, B. & Rönnlund, M. (2017). *The history of the Swedish school yard. The outdoor environment of school as a pedagogical and social space*. Nordic Academic Press.
- Leyla E. McCurdy; Kate E. Winterbottom; Suril S. Mehta; James R. Roberts (2010). Using Nature and Outdoor Activity to Improve Children's Health., *Curr Probl PediatrAdolesc Health Care*, 40(5), 102–117. doi:10.1016/j.cppeds.2010.02.003
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., Stratton, G., Dwyer, R., Lyons, R.A., & Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLoS ONE*, 14 (5) 1-24.
- Neill, J. (2008). *Meta-Analytic Research on the Outcomes of Outdoor Education. 6th Biennial Coalition for Education in the Outdoors*. Research Symposium, Bradford Woods, IN, 11–13, January, 2002.
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Pinto, J. D. S. (2022). A criança participa brincando: educação de infância ao ar livre. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/78838>
- Prince, H. & Cory-Wright, J. (2022). *Outdoor education as a deep education for global sustainability and social justice*. In: Petry, Karen and de Jong, Johan, (eds.) *Education in Sport and Physical Activity: Future Directions and Global Perspectives*. Taylor and Francis, Oxford; New York, pp. 49-59.
- Prince, H. & Diggory, O. (2023). Recognition and reporting of outdoor learning in primary schools in England, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13
- Prince, H. (2018). Changes in outdoor learning in primary schools in England, 1995 and 2017: lessons for good practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, (), 1–14. doi:10.1080/14729679.2018.1548363

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation of Educational Research & King's College London, UK.

Waite, S. J. (2010). Losing our way?: declining outdoor opportunities for learning for children aged between 2 and 11. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 10(2), 111- 126.

APLICATIVO PARA REDUÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO ETÁRIA CONTRA PESSOAS IDOSAS: COMPARAÇÃO DE RESULTADOS COM E SEM INTERVENÇÃO PRESENCIAL COM ADOLESCENTES

Fernanda Gouveia-Paulino¹, Catharina Franzoi Magliano², Luana Man³, Marina Carvalho Pereira⁴, Vivian Holovaty Suhorebri⁵, Bruna Caprioli Pagan Yepes Pereira⁶

¹Doutora em Psicologia Clínica, Docente do Curso de Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BRASIL) - fegouveia@pucsp.br,

²Discente Curso de Mestrado em Psicanálise, Université Paris Cité (FRANÇA) - catha.magliano@gmail.com,

³Discente Programa de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BRASIL) - luanaman@hotmail.com

⁴Graduada em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BRASIL) - pereira.marinacarvalho@gmail.com

⁵Graduada em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BRASIL) - vivianh.suhorebri@gmail.com

⁶Discente do Curso de Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BRASIL) - brunayepespereira@gmail.com

Resumo

A discriminação etária é tema fundamental em população que envelhece. Ações intergeracionais são indicadas pela Organização Mundial da Saúde para combate ao etarismo. Refletir sobre a longevidade favorece autocuidado e plano de vida para jovens. O Aplicativo “Eu aos 80” foi desenvolvido e avaliado em estudo prévio mostrando ser ferramenta que promove reflexão para redução de estereótipos negativos associados ao envelhecimento. A plataforma gamificada composta por trilhas temáticas foi usada em intervenção presencial semanal com instruções, tempo para navegação, atividades práticas e discussões direcionadas para temáticas e aproximação com a realidade dos jovens. O presente estudo teve como objetivo replicar pesquisa prévia e verificar o potencial de ampliação do uso da ferramenta, para abordagem da temática Projeto de Vida, sem intervenção presencial recorrente por profissionais da área da saúde/envelhecimento. Foi fornecido manual e apoio à distância para professores para uso do APP como material de apoio em disciplina obrigatória “Projeto de Vida”. Participaram do estudo cerca de 300 estudantes, entre 15 e 18 anos, e 06 docentes de 03 escolas públicas de São Paulo (Brasil). Os instrumentos: associação de palavras ao envelhecimento e desenho com temática “Eu aos 80” foram usados antes e após o período de navegação do APP. Foram realizadas entrevistas com docentes envolvidos. Resultados comparativos entre estudos mostraram que a livre navegação por jovens, sem discussões específicas voltadas para princípios gerontológicos de valorização da pessoa idosa e associação com realidade na adolescência envolvendo escolhas/ projetos e autocuidado, foi menos efetiva. A adesão foi baixa, mesmo com gamificação e premiação. A motivação e sensibilidade de docentes para a temática foi baixa na disciplina Projeto de Vida nas instituições participantes. A realização de produções de materiais, pelos jovens, foi pouco frequente e elaborada, com perfil de navegação pouco consistente. Embora alguns estereótipos negativos tenham sido quebrados no uso livre da ferramenta, a temática do envelhecimento requer, na abordagem com jovens, aproximação que promova correlação com realidade e sensibilização para a relevância do tema para resultados mais efetivos.

Palavras-chave: Envelhecimento. Projetos. Ageismo.

ABSTRACT

Age discrimination is a fundamental theme in an aging population. Intergenerational actions are recommended by the World Health Organization to combat ageism. Reflecting on longevity promotes self-care and life planning for young people. The "Eu aos 80" app was developed and evaluated in a previous study, showing to be a tool that fosters reflection to reduce negative stereotypes associated

with aging. The gamified platform, consisting of thematic trails, was used in a weekly face-to-face intervention with instructions, navigation time, practical activities, and discussions aimed at themes and a connection with the reality of young people. The present study aimed to replicate previous research and assess the potential for expanding the use of the tool for addressing the Life Project of Life theme, without recurrent face-to-face intervention by health/gerontology professionals. A manual and distance support were provided to teachers for using the app as support material in the mandatory "Project of Life" discipline. Approximately 300 students, ages 15 to 18, and 6 teachers from 3 public schools in São Paulo (Brazil) participated in the study. Instruments such as word association with aging and drawings with the theme "Me at the age 80" were used before and after the app navigation period. Interviews were conducted with the involved teachers. Comparative results between studies showed that free navigation by young people, without specific discussions focused on gerontological principles of valuing the elderly and association with the reality of adolescence involving choices/projects and self-care, was less effective. Adherence was low, even with gamification and rewards. Teacher motivation and sensitivity to the theme were low in the "Project of Life" discipline in participating institutions. The production of materials by young people was infrequent and elaborated, with a less consistent navigation profile. Although some negative stereotypes were broken during the free use of the tool, addressing the aging theme with young people requires an approach that promotes a correlation with reality and awareness of the relevance of the topic for more effective results.

Keywords: Aging. Projects. Ageism

INTRODUÇÃO

A população idosa vem aumentando exponencialmente no Brasil devido a diminuição das taxas de natalidade e de mortalidade a partir da década de 1970. Em 1991, apenas 4,8% da população tinha mais de 65 anos, mas, em 2022, essa porcentagem subiu para 10,9%, com projeções indicando 73,5 milhões de idosos em 2060 (IBGE, 2013; IBGE, 2022). Essa mudança na estrutura etária requer uma maior atenção às políticas socioeconômicas para enfrentar os desafios do envelhecimento (Netto, Yuaso & Kitadai, 2006).

A concepção da pessoa idosa varia em cada cultura, sendo algumas vezes associada a conhecimento e moralidade. Contudo, em uma sociedade capitalista que supervaloriza o corpo juvenil e a força de trabalho, o idoso é visto como aquele que está em decadência, sempre atravessado por perdas e não por ganhos. A partir disso, surgem diversas formas de desvalorização do idoso, como os estereótipos. (Couto, Koller, Novo & Soares, 2009; Castro, Silva, Cardoso, Rocha & Chariglione, 2020). Na literatura é possível encontrar diversos exemplos desses estereótipos, como: inflexibilidade, solidão, religiosidade exacerbada, falta de produtividade e/ou energia, e que idosos são doentes e depressivos, sem interesse sexual, sem recursos financeiros, impotentes, inúteis e com má aparência, estando em constante declínio cognitivo (Couto et al., 2009; Palmore, 1999; Vieira, 2012).

Nesse contexto, surge o termo ageismo - também conhecido como idadismo ou etarismo -, utilizado pela primeira vez por Robert Butler, em 1969, para designar uma intolerância relacionada à idade. Mais tarde o termo vai passar a ser usado para falar de um forte preconceito com pessoas idosas, pensado junto com o sexismo e o racismo, mas com a diferença de que todos os sujeitos podem tornar-se idosos e portanto sofrer com o ageismo (Couto et al., 2009).

Para combater esse preconceito, a conscientização emerge como resistência, promovendo uma abordagem mais positiva da velhice e incentivando até mesmo o planejamento de vida entre os jovens (OMS, 2015). Para que essa maior conscientização seja possível, a OMS destaca em seu relatório "*Global report on ageism*" - em tradução livre, "Relatório mundial sobre o idadismo" - de 2021 que a pesquisa aprofundada é crucial para enfrentar e prevenir o idadismo. Nesse contexto, programas intergeracionais que envolvem pesquisa e educação, como o projeto "Eu aos 80", colocam-se como eficazes na superação de preconceitos entre gerações, proporcionando benefícios individuais, sociais e culturais.

OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo avaliar resultados de uso de APP para uso com jovens nas temáticas redução de discriminação etária e reflexão sobre projeto de vida e perspectivas de futuro.

Como objetivos específicos foram analisadas possibilidade de uso de material como ferramenta para professores da Disciplina projeto de vida e uso autônomo de jovens na ferramenta.

MÉTODO

A intervenção-piloto, no ano de 2021, contou com 23 adolescentes do 9º ano da rede pública de ensino, estendendo-se por aproximadamente quatro meses. Já em 2023 foi realizada em 17 salas de Ensino Médio com mais de 300 adolescentes e três escolas públicas de São Paulo (duas estaduais e uma municipal), com cerca de 10 semanas de duração. No caso da primeira etapa, o projeto foi acompanhado por uma professora, e, no caso da intervenção de 2023, por seis docentes, sendo quatro destes da disciplina de Projeto de Vida.

Foram aplicados os mesmos instrumentos qualitativos de avaliação antes e após a intervenção, em ambos os casos, que envolveram envolveram: (1) desenho da Figura Humana com tema “Eu aos 80”, (2) três palavras associadas à velhice. Na coleta inicial, também contou-se com algumas outras perguntas que poderiam colaborar para conhecer o público. Os dados coletados foram analisados a partir da identificação de estereótipos negativos associados ao envelhecimento e também envolvendo aspectos positivos, sendo realizada análise de mudança de perfil dos participantes.

Os temas abordados nesse projeto foram: Introdução sobre velhice; Discriminação Etária; Atividade Física; Produtividade; Inclusão Digital; Aparência e Beleza; Sexualidade; Relacionamentos; Artes; e Hábitos Saudáveis. Através de encontros, na intervenção-piloto, e por meio do aplicativo gamificado, foram fornecidos conteúdos, depoimentos de jovens e pessoas idosas sobre o tema com uso de estratégias como músicas, jogos, vídeos e artigos que pudessem favorecer reflexões e discussões sobre temas para os estudantes.

Os participantes concordaram com normas vigentes de uso de dados em pesquisa, e, por serem menores de idade, tiveram consentimento de adultos responsáveis que permitiram inclusão de dados de maneira sigilosa com garantia de privacidade.

DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados a partir de comparação entre as duas etapas da pesquisa: (1) intervenção realizada no Instituto Ana Rosa, com acompanhamento próximo da equipe e contato direto com jovens, para a realização das atividades do grupo socioeducativo que abordaram as mesmas temáticas usadas no aplicativo criado em 2023, (2) intervenção realizada em três escolas com foco no uso autônomo da ferramenta, em que orientações da equipe eram oferecidas aos docentes responsáveis. Essa análise comparativa permitiu a constatação de dificuldades e possíveis estratégias resolutivas.

Dentre as dificuldades observadas, destaca-se especialmente a baixa adesão para uso autônomo da ferramenta na segunda etapa da pesquisa, aspecto que difere do resultado obtido na primeira etapa, em que houve acompanhamento online feito diretamente com os jovens, estratégia que mostrou-se funcional mesmo em período de pandemia. Além disso, notou-se que a solicitação de atividades de produção de conteúdo por parte dos jovens, sem estabelecimento de prazos e acompanhamento próximo da equipe também esteve associada à baixa adesão na segunda intervenção.

De maneira geral, entende-se que os adolescentes passaram a ter percepção mais diversa acerca da pessoa idosa a partir do uso da ferramenta e destaca-se a obtenção de melhores resultados quando a navegação foi feita por trilhas variadas. A diminuição dos estereótipos negativos foi mais marcante na primeira intervenção e, diante das comparações realizadas, foi possível constatar que a ampliação de conteúdo e do número de jovens participantes somada à estratégia de apoio e condução por parte dos docentes mostrou-se uma abordagem menos eficiente.

Para futuras etapas, levantou-se a necessidade de estabelecer horário dentro da grade curricular dos alunos para navegação na ferramenta, além de uma capacitação docente mais ampla, pautando-se não mais no perfil de uso autônomo, mas na criação de espaço de reflexão, que pode ser fundamental para adesão dos jovens, sendo ela liderada pelos professores ou por uma equipe qualificada.

REFERÊNCIAS

- Castro, B. R., Silva, G. O., Cardoso, A. V., Rocha, L. S. & Chariglione, I. P. F. S. (2020). A expressão do idadismo em tempos de COVID-19: Uma reflexão teórica. *Revista Kairos-Gerontologia*, 23, pp. 479-497. <http://dx.doi.org/10.23925/2176-901X.2020v23iEspecial28p479-497>.
- Couto, M. C. P. de P., Koller, S. H., Novo, R., & Soares, P. S. (2009). Avaliação de discriminação contra idosos em contexto brasileiro - ageismo. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 25(4), 509–518. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400006>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Atlas do Censo Demográfico 2010*. <http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>.
- Netto, M. P., Yuaso, D. R., & Kitadai, F. T. (2006). Longevidade: desafio no terceiro milênio. In *Bioética e Longevidade Humana* (pp. 259–288). Edições Loyola.
- Palmore, E.B. (1999). *Ageism: Negative and positive*. New York: Springer Publishing Company.
- Vieira, S. L. (2012). Relações intergeracionais: as barreiras da institucionalização. *Revista Kairos-Gerontologia*, 15 (Especial11), 119 – 133. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2012v15iEspecial11p119-133>.
- World Health Organization. (2015). *World Report on Aging and Health*. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186463/1/9789240694811_eng.pdf?ua=1.
- World Health Organization. (2021). *Global report on ageism*. <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/demographic-change-and-healthy-ageing/combating-ageism/global-report-on-ageism>.

MATERNAR COM AMOR E HUMOR – UM PROJETO EM MOVIMENTO

Joana de Freitas Luís¹, Marta Quatorze Pereira²

¹Associação Vozes da Infância | Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria

²Clip Natal - Clínica Pediátrica e de Medicina Integrativa de Aveiro | Associação Vozes da Infância

Resumo

Maternar com Amor e Humor é um Projeto-piloto que nasce em 2022, num período pós- pandemia, enquanto forma de dar resposta a necessidades sentidas por famílias e profissionais. É um Projeto promovido pela Associação Vozes da Infância (AVI), uma associação que zela pelo bem-estar e pelos direitos das crianças e das famílias nas comunidades locais. O Projeto explora um conjunto de temáticas relacionadas com o bem-estar, o desenvolvimento pessoal, social, familiar e profissional dos indivíduos. Com este Projeto procurou-se criar uma rede de suporte que combatesse o isolamento social, encorajasse a comunicação, o diálogo e a partilha de histórias de vida em círculo. Numa sociedade em que a falta de tempo é uma realidade crescente e cada indivíduo anda em piloto automático, sem tempo para parar e escutar-se, os desafios tornam-se cada vez maiores e mais desafiantes. Nos últimos anos tem-se assistido a uma sociedade vulnerável e debilitada. Torna-se imprescindível observar o que se está a passar nas comunidades locais e compreender como se pode: i) promover o bem-estar e saúde emocional nas comunidades locais; ii) influenciar positivamente a mudança a partir da escuta e partilha de histórias de vida. Ao longo de 12 meses foram desenvolvidos diversos encontros, práticos e vivenciais, presenciais e online. Teve-se como propósito compreender se estes encontros e as dinâmicas ativas implementadas nos mesmos contribuíam de algum modo para o bem-estar e saúde emocional dos participantes. Recorreu-se à observação participante e à análise documental enquanto técnicas de recolha de dados. Procedeu-se à análise dos dados tendo como recurso a técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam para uma clara necessidade de investimento neste tipo de encontros e evidenciam que um número significativo de participantes percebe o diálogo em círculo, a partilha e a escuta ativa como oportunidades de crescimento, superação de dificuldades e transformação. Alguns participantes relatam que quando participam nestas dinâmicas sentem leveza, serenidade e bem-estar.

Palavras-Chave: Projeto-Piloto, Bem-Estar, Saúde Emocional, Histórias de Vida

INTRODUÇÃO

Num período pós-pandemia que marcou todo o mundo, o Projeto Maternar emerge como uma resposta aos desafios psicológicos, físicos, emocionais, sociais dos indivíduos pertencentes às comunidades locais, de onde se destacam as famílias e os profissionais de educação como agentes educativos a necessitarem de uma rede de apoio (Cury, 2004). Numa perspetiva sistémica e integrativa (Champtier, 2020; Kabat- Zinn, 2007; Martins, 2021) o Maternar valoriza a dimensão holística do humano (Damásio, 2020; Morin, 2002) e explora, assim, um conjunto de assuntos diretamente relacionados com o desenvolvimento pessoal, social, familiar e profissional dos indivíduos. Parte da dimensão individual do ser humano para o coletivo, explorando e valorizando conceitos como a presença, a atenção plena, a meditação, a respiração consciente, o amor, o não julgamento, o poder da intenção e da comunicação, apelando assim a uma nova compreensão das emoções (Cury, 2014) como caminho para a consciência através de uma reprogramação neurolinguística (Damásio, 2020; Kabat- Zinn, 2017; Reyes, 2006).

MATERNAR COM AMOR E HUMOR – UM PROJETO EM MOVIMENTO

O Projeto que se apresenta, de sensibilização e de intervenção, procura inovar em educação (Formosinho, 1987; Freinet & Salengros, 1977) e trazer uma lente mais humana para o seio da escola e da família (Moss, 2005; Freire, 2004; Dewey, 1997). É um Projeto que tem como intenção contribuir para o bem-estar dos indivíduos (Cury, 2014). Assume-se um Projeto em movimento porque para se sair do “espaço” mental ou *mindset* (Kabat-Zinn, 2007) onde qualquer indivíduo se encontra é sempre

necessário fazer um movimento diferente e observar a situação que se vivencia numa outra perspetiva, com uma outra lente.

O Maternar cria um espaço que dá voz ao humano, que encoraja a comunicação, o diálogo e a partilha em grupo, sempre tendo como recurso o Amor e o Humor. O Maternar cria um espaço onde é ainda dada voz ao corpo e às emoções (Cury, 2014) que, tantas vezes, ficam silenciadas dentro do próprio indivíduo (Damásio, 2000, 2020).

É neste sentido que se considera este Projeto uma iniciativa que inspira a “boa educação na escola”, entendida esta última como uma escola que cuida, que escuta, que atende às necessidades dos seus intervenientes (Oliveira & Freitas-Luís, 2023; Cury, 2004, 2014), que identifica os desafios diários e as exigências que se impõem na atualidade (Delors, 2003) aos diferentes intervenientes do processo educativo, designadamente, aos profissionais de educação e às famílias (Rosenberg, 2021).

O Maternar é uma rede de suporte pensada para famílias que, muitas vezes, se sentem isoladas ou “perdidas” no contexto familiar e/ou até mesmo no próprio contexto educativo e, para profissionais de educação (e futuros profissionais de educação) que querem tomar decisões de forma consciente, ganhar clareza e propósito na sua intervenção educativa (Bruner, 1997; Dewey, 1997; Damásio, 2020), construir uma visão estratégica no campo pessoal e profissional. A lógica do conceito Maternar é estar “conectado” com a inteligência do coração, no momento presente, *no agora* e consciente de si e da sua responsabilidade individual (Damásio, 2000; Tolle, 2012); é atenuar o isolamento social e constituir nas comunidades locais, designadamente nos contextos educativos, redes coletivas e coesas de suporte (inclusive de suporte terapêutico, quando necessário!) para famílias e também para profissionais de educação.

O Projeto Maternar é, assim, entendido como um Projeto em construção, dirigido a grupos de indivíduos que pretendem conhecer-se melhor, investir no seu desenvolvimento pessoal e ao longo da vida e definir estratégias consistentes (de ordem pessoal, familiar, profissional, social) para lidarem com os desafios de diversa ordem que se impõem no século XXI (Delors, 2003; Moss, 2005).

As ferramentas a que se recorre nos Encontros Maternar são suporte às necessidades específicas dos participantes e aos desafios com que estes se deparam no quotidiano. Periodicamente, são desenvolvidos um conjunto de Encontros presenciais e/ou online, práticos e vivenciais, direcionados para a promoção da mudança (interna) de hábitos, para o bem-estar, para a qualidade de vida e para o sucesso do indivíduo (Cury, 2004, 2014; Moss, 2005).

A FASE-PILOTO DO PROJETO: A HISTÓRIA NARRADA

Os Encontros Maternar, realizados em formato presencial e online, realizaram-se entre novembro de 2022 e novembro de 2023, em 5 cidades do país, designadamente, nas cidades de Aveiro, Leiria, Tomar, Maia e Lisboa. Desenvolveram-se um total de 16 Encontros presenciais e 3 online ao longo de 12 meses.

Os Encontros Maternar aconteceram em várias instituições educativas que manifestaram no período da sua divulgação interesse nesta iniciativa, designadamente, em 2 associações sem fins lucrativos, 2 instituições educativas da rede privada (creche e Jardim de Infância), 1 universidade pública e duas Escolas Superiores da Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores de 1º ciclo do Ensino Básico da rede pública. Os Encontros, com uma duração de 2 a 3 horas cada um, tiveram como público-alvo famílias, educadores de infância, outros profissionais da área da educação e estudantes - futuros educadores e professores do 1º ciclo do Ensino Básico, apesar de serem Encontros abertos a qualquer indivíduo interessado em participar.

A experiência-piloto possibilitou refletir modos de desenhar e organizar os Encontros Maternar e ajustar as dinâmicas pensadas para cada Encontro às necessidades reais dos participantes. No decorrer dos diferentes Encontros escutaram-se os participantes e abriram-se espaços de círculo para o diálogo, para a partilha e escuta ativa de histórias de vida em jeito de narrativa (Vasconcelos, 2006; Bruner, 1997; Damásio, 2020). Os participantes foram ainda desafiados a envolverem-se em dinâmicas de grupo diversas que tiveram como propósito i) promover neles uma maior consciência e clareza de si e das suas capacidades ii) e, dotá-los de novas ferramentas, partindo de recursos ao alcance de todos.

Os Encontros foram facilitados por uma psicóloga clínica, terapeuta especialista em desenvolvimento transpessoal, com vasta experiência na área do acompanhamento a crianças, jovens, famílias e professores e com formação no domínio cognitivo-comportamental e do desenvolvimento. A facilitadora tem formação adicional na área da programação neurolinguística.

DA EXPERIÊNCIA-PILOTO À INVESTIGAÇÃO

A vivência desta experiência-piloto possibilitou recolher dados que auxiliaram a realização de uma investigação de cariz qualitativo (Guerra, 2006), que teve como principal objetivo compreender, pela voz dos participantes, o significado atribuído ao Projeto Maternar e quais os seus contributos ao nível do bem-estar. Assim, definiu-se como ponto de partida a seguinte questão de investigação: *Que significados atribuem os participantes ao Projeto Maternar e quais os seus contributos ao nível do bem-estar?*

A observação participante e a análise documental (ex.registo de palavras-chave verbalizadas ou escritas pelos participantes e feedbacks escritos dos participantes sobre a sua participação nos Encontros) foram as técnicas e instrumentos privilegiados para a recolha de dados desta investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Os dados recolhidos foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Nesta investigação optou-se por uma análise do tipo descritivo e categorial (Guerra, 2006). As categorias criadas foram definidas *à posteriori* e tiveram como centro de análise a questão de investigação que foi ponto de partida para este estudo.

RESULTADOS PRELIMINARES INERENTES À INVESTIGAÇÃO

Não sendo possível apresentar neste trabalho os resultados da investigação de forma extensiva e aprofundada, optou-se por fazer um recorte investigativo e apresentar abaixo somente os resultados que emergiram da análise de dados referente a um Encontro Maternar desenvolvido com um grupo de 14 famílias, num contexto educativo (Creche e Jardim de Infância) de cariz privado, da região da Maia.

Os resultados abaixo apresentados centram-se nos *Benefícios dos Encontros* e nos diferentes *significados atribuídos pelos participantes ao Projeto Maternar*.

No que se refere aos resultados, realça-se que todos os participantes manifestaram *satisfação* em participar no Encontro Maternar e perspetivaram esta experiência como um *momento positivo*. Na voz dos participantes: “foi ótimo” (participante D), “muito agradável” (participante J), “tempo de qualidade” (participante B). De referir que globalmente os Encontros Maternar são significativos para os participantes. Alguns participantes referem que participaram porque foi uma forma de investirem em si próprios e de se priorizarem enquanto indivíduos. Relata um dos participantes: “um momento para mim” (participante G).

Neste estudo, a partilha e a reflexão pessoal e coletiva são destacadas como aspetos importantes e muito significativos. Os participantes referem que a partilha e reflexão trazem benefícios de ordem pessoal e destacam os contributos que os momentos em círculo trazem ao nível da consciência e construção de um sentido de pertença a uma comunidade.

Apresentam-se os *Benefícios dos Encontros Maternar* identificados pelos participantes deste estudo: “pensar em nós e centrarmo-nos em nós” (participante C); “perceber melhor o que nos rodeia e a forma como influenciamos o que nos rodeia” (participante C); “foi uma forma de partilhar de forma respeitosa e acolhedora” (participante A); “não falei muito mais senti muito” (participante L); “fomos comunidade” (participante E); “impacto positivo de conseguir um momento para mim, para parar, pensar, refletir, partilhar e aprender com as partilhas dos outros” (participante G); “reflexão pessoal e partilha de experiências” (participante J); “podemos ser nós, sem pressão acrescida do julgamento que nos impomos a nós próprios” (participante K); “aliviar o nosso coração” (participante K); “autoconhecimento” (participante J).

Relativamente à *Visão que os participantes têm sobre Projeto Maternar*, destaca-se o seguinte: diversos participantes referem que quando participam nas dinâmicas do encontro sentem leveza, serenidade e bem-estar, sentem aquele espaço como lugar *seguro* onde podem *pertencer*. Um participante refere inclusivamente que o Maternar é um “projeto especial e aconchegante, que dá colo e atenção aos pais da sociedade moderna que tanto precisam!” (participante E).

Alguns participantes fazem referência às tomadas de consciência que emergem das partilhas em grupo e da escuta ativa (“iniciativas como esta podem trazer consciência maior e um autoconhecimento” (participante H)) e assumem que para eles é importante escutar e partilhar em círculo, pela aproximação que estabelecem entre as suas histórias de vida e as histórias de vida de outros participantes. Na voz dos participantes: “partilhar é crescer e por isso viajamos pelo autoconhecimento” (participante H); “partilha com outros que também sentem essa necessidade” (participante I); “pôr em comum” (participante K); “pessoas entregues ao momento” (participante A).

Um grupo significativo de participantes refere ainda que a experiência Maternar impulsiona a consciência da mudança. Alguns participantes referem que já iniciaram um processo de alteração de hábitos pessoais, familiares e/ou profissionais na sua rotina quotidiana, no entanto, consideram que a vivência Maternar vem avivar novamente a necessidade de mudança e transformação, que muitas vezes e, segundo eles, é lenta, desafiante e gradual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados espelham as inúmeras oportunidades que emergem da participação dos sujeitos neste tipo de Encontros e são esclarecedores face à visão positiva que os participantes demonstram sobre os mesmos. Neste sentido, considera-se que a presença regular deste tipo de Encontros nas comunidades locais, com principal incidência em contextos educativos, como o caso do contexto investigativo aqui apresentado, pode trazer contributos valiosos para a “Boa Educação na Escola” e pode assumir-se um caminho frutífero a intensificar junto de famílias, profissionais de educação e comunidade em geral com contributos significativos ao nível da saúde emocional e do bem-estar.

REFERÊNCIAS

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Cury, A. (1ª ed., 2014). *Treinar as emoções para ser feliz*. Lisboa: Lua de Papel editora.
- Damásio, A. (8ª ed., 2000). *O sentimento de Si - O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (1ª ed., 2020). *Sentir & Saber A Caminho da consciência. Temas e debates*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (8 ed.). São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación* (L. Luzuriaga, Trans. 2 ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Formosinho, J. (1987). «O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único», in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Universidade do Minho. Braga. 41-50.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação. Da conceção à realização*. Lusociência.
- Freinet, C., & Salengros, R. (1977). *Modernizar a Escola* (A. Barbosa, Trans.). Lisboa: Dinalivro.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo—Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Principia.
- Kabat-Zinn J. & M. (1ª ed., 2017). *Pais conscientes Filhos Felizes*. Lisboa: editora Lua de Papel.
- Oliveira, M.; Freitas-Luís, J. “A Voz e a Agência de Estudantes do Ensino Superior. Didáticas da Educação de Infância”. In *PROJETOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA SKILLS 4FUTURE: INNOVATIVE PRACTICES*, 169-177. Leiria, Portugal: Instituto Politécnico de Leiria, 2023.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro* (T. A. P. Viveiros, Trans.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Moss, P. (2005). Para além do problema com qualidade. In M.L.d.A. Machado (Ed.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Vasconcelos, T. (2006). *Etnografia: investigar a experiência vivida*. In Lima & Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ORIENTADA PELA EDUCAÇÃO POPULAR

Dailton Alencar Lucas de Lacerda, Anacilia Corrêa Castro

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este trabalho tem por objetivo avaliar uma experiência de formação em saúde a partir da extensão universitária orientada pela educação popular. No Brasil a universidade está fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão. No campo da saúde a extensão universitária tem fomentado uma graduação consistente considerando a realidade social de comunidades socialmente vulneráveis, onde a atuação com essas práticas se realiza. Os modelos tradicionais de ensino vêm sendo progressivamente substituídos por novas tendências pedagógicas: as metodologias ativas. Estas contribuem para potencializar processos, utilizando-se de estratégias onde o estudante é o sujeito central e o professor um facilitador. Dentre alguns modelos temos como exemplo a Metodologia da Problemática, a Aprendizagem Baseada em Problemas, assim como, a Educação Popular (EP). Esta última, processo teórico metodológico idealizado e sistematizado por Paulo Freire. Este estudo de campo exploratório, descritivo e observacional, do tipo transversal e de caráter quanti-qualitativo, teve como sujeitos os estudantes do curso de Fisioterapia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Brasil, inseridos em projetos de extensão universitária que teve como fio condutor a EP. Dentre os resultados obtidos destacamos que a maioria dos estudantes investigados afirmaram que “a extensão orientada pela concepção dialógica e problematizadora da EP aonde a troca de saberes horizontalizada entre os sujeitos, influenciaram de forma significativa a sua formação profissional, estimulando a construção de uma consciência crítica, ativa, reflexiva e, portanto, questionadora. Ao final o estudo permitiu deduzir que a extensão universitária ancorada na educação popular freiriana apresenta recursos potentes para reorientar a novas concepções na área da saúde do curso de Fisioterapia da UFPB, assim como contribuíram na ressignificação para o cuidado integral na relação com os usuários assistidos na vivência. A pesquisa também sugere que novos estudos devam ser compilados para referendar as hipóteses construídas a partir de uma experiência focal.

Palavras chave: Formação Profissional; Saúde; Extensão Universitária; Educação Popular.

INTRODUÇÃO

Segundo Paulo Freire, a pedagogia crítica enseja uma luta pela autonomia dos sujeitos sob opressão da chamada “tradicional”, conteudista, verticalizada, de transmissão, ou como ele nominou, “educação bancária”.

Portanto, uma *educação libertadora*, crítica, reflexiva, dialógica, participativa, compartilhada, que tem por objetivo vencer a opressão, foi o fio condutor da pedagogia por ele pensada: a Educação Popular. (FREIRE, 2005).

Assim sendo, o Congresso *A Boa Educação na escola: perspectivas, práticas e desafios*, a acontecer em Porto-Pt, em 2024, nos instiga a pensar que educação podemos propor e praticar, assim como, o que fazer para superar os desafios que nos apresentam o atual momento?

Apesar do referido evento ser destinado preferencialmente ao público de educadores e outros atores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aceitamos o desafio de submeter um trabalho que trouxesse um pouco da realidade da nossa experiência na formação universitária, a partir da contribuição da vivência em processos de extensão universitária fundamentados e orientados pela Educação Popular *freiriana*.

No Brasil, e em particular na Universidade Federal da Paraíba, os processos extensionistas em comunidades periféricas com alunos da área da saúde tem sido significativo na reorientação da formação para as práticas de cuidado aonde os princípios da *educação popular* como, a *dialogicidade* na troca de saberes entre o erudito e o popular, a construção compartilhada do conhecimento, a problematização desafiadora das situações circunstanciais que se apresentam permitem uma conexão de aprendizado mútuo entre os sujeitos nela envolvidos.

A nossa justificativa para apresentar este estudo em tão importante evento é uma provocação sobre a última etapa da formação educacional, a *educação universitária*. Em particular a formação universitária em saúde, área envolta de práticas tradicionais de ensino-aprendizagem e desafiadora para aqueles que militam de forma contra-hegemônica com metodologias inovadoras e ativas, trazendo o estudante e a comunidade para o centro do processo, onde os sujeitos encontram-se para construir outros saberes, baseados na realidade de cada um, com a finalidade de superara a situação e desafios que se apresentam naquele momento histórico e dialético.

Assim o objetivo que este trabalho se propõe é avaliar uma experiência da formação em saúde a partir da extensão universitária orientada pela educação popular, a partir de processos metodológicos ativos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação desta proposta envolve algumas dimensões teóricas que serão descritas sumariamente a seguir, tais como: Extensão universitária; Educação popular; Educação popular em saúde. (LACERDA, 2016). *Extensão Universitária*: O papel das universidades reside no compromisso assumido por essas instituições de ensino superior em responder às demandas individuais e coletivas da sociedade, em uma interação entre suas representações e as do meio social onde estão inseridas, possibilitando o desenvolvimento humano a partir da contribuição acadêmica articulada pela tríade *ensino-pesquisa-extensão*, por meio de diferentes experiências práticas e vivenciais no cotidiano da realidade social onde estão inseridas, orientando e reorientando a formação através do seu acúmulo teórico-prático. Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária – edição atualizada (2021), “[...] a extensão universitária constitui-se num processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.” (BRASIL, 2021)

Educação Popular: Segundo Melo Neto (2006), a “educação popular” é definida como “um sistema educativo aberto, caracterizado por um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionados entre si, ordenados segundo princípios e experiências.”

Educação Popular em Saúde: Inspirada na Educação popular, a Educação Popular em Saúde surge na década de 70, trazendo consigo os projetos pedagógicos que priorizam a diversidade social, a intercomunicação entre os diferentes atores sociais e o compromisso com as classes subalternas, valorizando as iniciativas dos educandos e o diálogo entre o saber popular e o científico (VASCONCELOS, 2006 in CRUZ, 2018).

METODOLOGIA

Esse foi um estudo de caráter avaliativo, observacional, exploratório e de delineamento transversal e descritivo.

O fio condutor foi a atividade de extensão universitária “*Programa Mais Saúde na Comunidade*”. Desenvolvido em localidades urbanas e rurais, onde nas urbanas, envolveu equipamentos sociais comunitários e; nas rurais, comunidades e assentamentos agrários. assim como, nas outras frentes de ação, tivemos estágios de vivências e fóruns temáticos em vários territórios do estado da Paraíba como cenários para suas práticas. (Lacerda, 2016).

As ações da experiência têm relação direta com o campo da saúde coletiva e propõe: atenção integral em saúde; multiprofissionalidade; interdisciplinaridade e autonomia das ações; conscientização de que o diálogo pode ser uma importante ferramenta nas relações interpessoais; sensibilização dos usuários em relação às suas condições enquanto sujeitos no enfrentamento diante de suas dificuldades e limitações. Possibilita ainda, uma melhor compreensão das relações intersetoriais, pois os parceiros e grupos envolvidos almejam melhoria na qualidade de vida através de ações para promoção do desenvolvimento humano. (Lacerda, 2016).

RESULTADOS

Como principais resultados podemos destacar: a *sistematização* de experiências e metodologias de práticas de educação popular em extensão universitária, na perspectiva da produção do conhecimento e do aprimoramento da comunicação entre os atores das diversas práticas e ações deste campo; Facilitou a reflexão crítica sobre a realidade social de comunidades e movimentos

populares, engendrando a *educação popular* como elemento impulsionador da construção de caminhos criativos para a constituição de novas práticas sociais; Proporcionou vivências interdisciplinares, articulando parcerias com territórios e movimentos sociais do campo e da cidade, visando a troca de experiências dialógicas, horizontais não intervencionistas; Promoveu a facilitação de espaços coletivos crítico-reflexivos, através de fóruns temáticos orientados pela educação popular em saúde na perspectiva da educação permanente dos sujeitos envolvidos nos processos, em debates resultantes das imersões advindas das experiências das ações; Resignificou a formação universitária com a inserção e utilização de tecnologias educacionais integrais, inovadoras, ativas e participativas, orientadas pela *educação popular*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, nosso estudo permitiu deduzir que a extensão universitária ancorada na *educação popular*, apresenta recursos potentes no uso de novas concepções na formação universitária área da saúde. A pesquisa também sugere que novas estudos devam ser compilados para referendar as hipóteses construídas a partir dessa experiência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (PNExU) – edição atualizada. Brasília: MEC, 2021.
- CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (Org.) Educação Popular em Saúde: desafios atuais – 1 ed. – São Paulo: Hucitec, 2018 331 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LACERDA, Dailton Alencar Lucas de. in PROEXT 2016. Programa Mais Saúde na Comunidade: ação interdisciplinar de práticas integrais de cuidado em saúde da família, saúde do trabalhador e inclusão da pessoa com deficiência. Atividade de extensão universitária. João Pessoa: UFPB, 2016.
- MELO NETO José Francisco de. Extensão popular. 2.ed. – João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (orgs). Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

“CONSTRUINDO UMA TRIBO” - A METODOLOGIA UBUNTU - “EU SOU PORQUE TU ÉS” NO AE JÚLIO DINIS

Sílvia Marques¹, Alexandra Oliveira², Gabriela Longo²

¹NASCE - Núcleo Alargado de Suporte à Comunidade Educativa

²Agrupamento de Escolas Júlio Dinis - Grijó, Vila Nova de Gaia

Resumo

O Agrupamento de Escolas Júlio Dinis - VN de Gaia - Grijó, no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e da medida de implementação do Plano de Desenvolvimento Social e Comunitário, numa iniciativa promovida pelo Instituto Padre António Vieira (IPAV), tem vindo a implementar desde 2020 junto da comunidade educativa o projeto da Academia de Líderes Ubuntu - uma metodologia de educação não formal que começa a sua viagem com uma formação para Educadores promovida pelo IPAV, na metodologia Ubuntu. Esta metodologia inspira-se na vida de alguns líderes de referência pela sua luta pelos Direitos Humanos, considerados exemplos de líderes servidores, tais como: Martin Luther King, Nelson Mandela, Malala ou Gandhi. A Academia de Líderes Ubuntu no AE Júlio Dinis trabalha essencialmente com jovens dos 13 aos 15 anos no desenvolvimento de competências socioemocionais, iniciando a implementação do projeto juntos dos estudantes com as Semanas Ubuntu dirigidas às turmas do 8o ano de escolaridade e continuando ao longo do ano letivo com uma dinâmica semanal através do Clube Ubuntu, que se centra essencialmente no desenvolvimento dos pilares Ubuntu: autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço. Este projeto inspira-se na definição do conceito “Ubuntu”, uma filosofia de origem africana que se traduz na expressão “*Eu Sou porque tu És*”, na valorização da interdependência e da solidariedade. Inspirada por estes valores, a Academia visa desenvolver e promover competências pessoais, sociais e cívicas dos participantes, contribuindo para a sua transformação em agentes de mudança ao serviço da comunidade. O modelo pedagógico utilizado é centrado nos participantes, recorrendo-se a uma abordagem participativa, experiencial e profundamente relacional. Nesta comunicação apresentamos uma síntese retrospectiva das diferentes ações desenvolvidas no âmbito da Academia de Líderes Ubuntu no Agrupamento de Escolas Júlio Dinis ao longo de 3 anos letivos (2020/2023), evidenciando potenciais áreas de desenvolvimento e as potencialidades que este modelo apresenta.

Palavras-chave: participação, comunidade, competências, interdependência.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

O Agrupamento de Escolas Júlio Dinis tem sede na freguesia de Grijó, concelho de Vila Nova de Gaia, e envolve duas Uniões de Freguesias: Grijó e Sermonde; Pedroso e Seixezelo. Tem cerca de 1040 alunos, sendo composto por 5 escolas com pré-escolar e 1o ciclo, uma com apenas 1o ciclo e a escola-sede, com 2o e 3o ciclos. Do ponto de vista sociocultural e económico as famílias que integram os núcleos populacionais no Agrupamento enquadram-se na classe social média e média baixa, verificando-se também alguns casos de pobreza extrema. Este Agrupamento recebe também alunos a residir em casa de acolhimento, por ausência ou fragilidade de laços parentais. Existe uma percentagem significativa de famílias que vivem em bairros sociais e existem quatro acampamentos ciganos, habitados por um número crescente de famílias. Frequentam as escolas do Agrupamento 80 crianças e jovens destas comunidades. Neste contexto, com diversas fragilidades, temos vindo a verificar a melhoria progressiva em indicadores de sucesso escolar e da qualidade do mesmo.

2. DESENVOLVIMENTO DA ALU NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JÚLIO DINIS

2.1. Integração organizacional da ALU na Escola

Após a adesão ao convite, a Direção do Agrupamento decidiu que em termos organizacionais a ALU seria integrada no NASCE - Núcleo Alargado de Suporte à Comunidade Educativa, uma equipa

multidisciplinar constituída por diferentes técnicos especializados de diferentes áreas (psicologia, educação social, terapia da fala e animação sociocultural).

2.2. Formação de Educadores na metodologia Ubuntu

No ano letivo 2019/2020 inicia-se a formação de Formadores na metodologia Ubuntu, para a implementação do projeto. Foram formados 13 Educadores Ubuntu (entre docentes e técnicos do agrupamento), sendo que se orientou o convite para esta formação a profissionais que se considerou apresentarem um perfil mais específico para a abordagem das temáticas, nomeadamente ao nível da empatia, motivação e competências relacionais.

2.3. Pandemia, e agora?... Desafios da intervenção à distância

Após a formação de Educadores, no ano letivo 2019/2020 surge a pandemia e o confinamento o que obrigou a que a intervenção no âmbito da ALU se ajustasse aos condicionamentos. Após uma apresentação da ALU à distância, avançou-se então com duas ações: a criação do “Museu Virtual do Autoconhecimento”, no sentido de partilha de características individuais promotoras do auto conhecimento e os “Recreios Ubuntu online”, uma abordagem lúdica à distância que permitiu manter a ligação com os alunos, através de uma abordagem lúdico pedagógica no período da pandemia.

2.4. Semanas Ubuntu

Entre 2020/ 2023 participaram nas 16 Semanas Ubuntu realizadas cerca de 350 alunos (alunos do 8o ano de escolaridade). As Semanas Ubuntu são cinco dias (de segunda a sexta feira, em regime imersivo) nos quais os jovens e educadores são dispensados das aulas, e se trabalham os pilares Ubuntu intensivamente - através de uma variedade de recursos lúdico-pedagógicos como dinâmicas de ação-reflexão, filmes, documentários, contos, músicas, textos e experiências/atividades se exploram os temas formativos e pilares; durante a semana são convidados líderes comunitários que, ao partilharem as suas histórias de vida, demonstram como é possível ser veículo de mudança nos dias de hoje, tornando-se fonte de inspiração e testemunho de resiliência, superação e liderança; igualmente, é dada especial relevância ao contributo de cada participante, pela partilha da sua experiência e história de vida.

Um aspeto relevante enfatizado nas Semanas Ubuntu e na ALU passa pela constituição do seu sistema simbólico, de que são exemplo alguns elementos:

- i. Ser Ubuntu – Ubuntu, para além de um conceito de filosofia e ética social, tornou-se uma identidade para muitos dos seus participantes.
- ii. 466/64 – A presente sequência de números presente na camisola envergada pelos participantes do projeto, remete-nos para um dos líderes de referência da ALU, Nelson Mandela. 466/64 foi o número de Nelson Mandela enquanto prisioneiro, em Robben Island. No 4o dia da semana, os participantes possuem um momento de solene em que recebem a camisola com o símbolo “466/64” e este gesto significa passar a carregar o legado de Mandela, inspirados pelo seu exemplo, são chamados a serem agentes ativos dos valores do Ubuntu.
- iii. Modelos de Referência – Um das estratégias pedagógicas é a aprendizagem por modelos de referência (role models), sendo que se concretiza, no âmbito da ALU, por três tipos de modelos – Líderes de projeção mundial; Líderes comunitários que se disponibilizam para partilharem as suas histórias de vida e inspirar os jovens a serem também eles veículos de mudança; e os próprios participantes que, ao longo da semana, trabalham a consciência de que o seu próprio caminho pode ser fonte de inspiração, através de dinâmicas de reflexão e do Personal Storytelling.
- iv. Mão aberta/Cinco Pilares – A mão aberta procura sinalizar, através dos cinco dedos, os cinco pilares do método Ubuntu – Autoconhecimento, Autoconfiança, Resiliência, Empatia e Serviço - procurando ser um símbolo de ação

2.5. Clube Ubuntu

O conceito Ubuntu – Eu sou porque tu és – orienta para a comunidade e leva-nos a um caminho relacional, que se inicia no “eu” e se completa no “nós”, chamando-nos a envolver, a cuidar e a participar. No decorrer do projeto ALU Escolas, os jovens, inspirados pelo conceito Ubuntu, são desafiados a cuidar do outro, da comunidade, do planeta e de eles próprios, são chamados a ligar o que está distante, a construir pontes e são chamados a servir, liderando.

No âmbito do projeto ALU Escolas e, após a vivência da Semana Ubuntu - uma semana impactante em termos emocionais e sociais - são ativados os Clubes Ubuntu, nos quais os jovens colocam o seu serviço em ação, são espaços promotores da participação e envolvimento comunitário. Os presentes Clubes possuem um Manual para apoio na sua dinamização que pode passar pela celebração de efemérides Ubuntu, atividades como ações de voluntariado na escola ou na comunidade, intercâmbios com outros clubes com o objetivo de colocar em prática o pilar do serviço e continuar a manter vivo o espírito Ubuntu durante o ano letivo.

Os Clubes Ubuntu desenvolvem-se em torno de quatro categorias: Dias Ubuntu: Organização de eventos que celebrem efemérides; Mãos na massa: Iniciativas de serviço e voluntariado, tanto na comunidade escolar como envolvente; Multiplicando: Replicação de dinâmicas da formação Ubuntu com outros estudantes e/ou grupos; Em campanha: Criação de campanhas de sensibilização por uma determinada causa eleita. Cada Clube Ubuntu, de cada Escola possui a liberdade de criar o seu projeto, o seu caminho a seguir. Importa referir que os Clubes Ubuntu iniciam a sua atividade com o apoio de uma metodologia de diagnóstico participativo - World Café - procurando, após a semana de capacitação, identificar as necessidades da sua comunidade e de que forma podem servir a sua comunidade.

2.5.1. Propostas do Clube Ubuntu Júlio Dinis - Novos desenvolvimentos

No caso do Clube Ubuntu Júlio Dinis, o seu Plano de Atividades tem uma articulação direta também com outros documentos orientadores do Agrupamento, como o Projeto Educativo do AEJD e o Plano Anual de Atividades do AEJD, sendo também a partir daqui e das propostas dos alunos que é construído. Também neste Clube e a partir da nossa prática emergiram outros aspetos que consideramos fundamentais para a sua manutenção e que aqui apresentamos: Identidade e Coesão: a importância de promover nos membros do Clube o espírito de grupo e sentimento de pertença; a dimensão de cuidar dos participantes do Clube: valorizar, premiar, cuidar (através de iniciativas como por exemplo o Campo de Férias, convívios, saídas, etc...); a existência de uma comunicação próxima com os jovens (através de grupo do Whatsapp do Clube); o tornar público o trabalho desenvolvido (através da divulgação dos trabalhos nas redes sociais, organização da Exposição Final anual); a Proximidade com os pais dos participantes (através de momentos de encontro).

Em termos de categorias de atuação, no âmbito da experiência do Clube Ubuntu AEJD identificamos também as seguintes áreas emergentes: Empreendedorismo Social (organização de iniciativas que permitem a angariação de fundos para a sustentabilidade de ações do Clube e o desempenho de diferentes papéis por parte dos participantes (ex. Bazar de Natal) e a dimensão Ecológica, isto é, ações que evidenciam a importância de cuidar do ambiente e dos espaços (ex. EcoUbuntu).

3. CONCLUSÃO

Em resumo, considera-se com especial relevância e interesse a metodologia da Academia de Liderança Ubuntu – Escolas para o desenvolvimento de competências de cidadania e socioemocionais contempladas como relevantes pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). A partir da experiência na prática (cuja investigação das suas potencialidades e fragilidades deverá merecer atenção e prosseguir), considera-se que esta metodologia permite um envolvimento e participação significativa por parte dos jovens alunos nestes domínios.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, M., & Fonseca, S. (2020). Empatia. Em J. L. Gonçalves, & M. Alarcão (Edits.), *Pilares do Método Ubuntu* (pp. 115 -1336). Impress.
- Bronfenbrenner (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. MA. Harvard University Press.
3. DGE (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Carvalho, C. (2022). *Clube Ubuntu enquanto mecanismo de participação comunitária de jovens - Estudo de caso Clube Ubuntu AEJD (Tese de Mestrado)*. Escola Superior de Educação de Paula

Frassinetti. Porto. DGE, & DGS. (2016). Saúde Mental em Saúde Escolar – Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar.

Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. Florence, Italy: International Child Development Centre. 6. IPAV. (s/d). Manual dos Clubes Ubuntu.

Menezes (2007). Intervenção Comunitária: uma perspetiva psicológica. Porto. Livpsic.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, 2023/2026.

Projeto de intervenção - NASCE Núcleo Alargado de Suporte à Comunidade Educativa, 2022/2023.

Relatórios de avaliação da Academia de Líderes Ubuntu Júlio Dinis (2020 - 2023)

ADINOFONE: UM RECURSO MULTI E INTERDISCIPLINAR AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO FORMAL

Maria do Rosário da Silva Santana¹, Helena Maria da Silva Santana²

¹*Instituto Politécnico da Guarda/Inet-MD, rosariosantana@ipg.pt*

²*Universidade de Aveiro/Inet-MD, hsantana@ua.p*

Resumo

A nossa proposta visa divulgar uma abordagem pedagógica, onde uma sugestão de trabalho mais autónoma e transdisciplinar foi implementada, ao nível do ensino superior, visando aplicar conhecimentos que transcorrem as distintas áreas da Educação Artística. Intentando perceber se a área da expressão plástica poderia contribuir para a aquisição de conhecimentos em outras áreas do conhecimento, nomeadamente a área da expressão musical, desenvolvemos o Dadinofone, um recurso multi e interdisciplinar, aplicável em contexto de educação formal. Partindo do saber adquirido a nível das correntes estéticas do século precedente e das características do movimento Dada, os alunos aplicaram esses conhecimentos ao nível das expressões artísticas, realizando um recurso didático através de uma metodologia de projeto, e com o qual aplicaram os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação em distintos domínios. Assim, dirigimos a nossa ação para alunos no domínio da Educação Artística, não excluindo os distintos domínios presentes na Área da Expressão e Comunicação, com vista à aplicação de conhecimentos transdisciplinares a distintos domínios e subdomínios, neste caso as Artes Visuais e a Música. Sugerimos algumas tarefas tendentes à consolidação dos saberes veiculados em sala de aula, de modo a fortalecer os conhecimentos nas duas áreas das expressões artísticas aplicadas. Os resultados foram vários, de acordo com as preferências estéticas e as competências técnicas de cada um dos intervenientes, e denotaram uma estreita afinidade com as características presentes nos objetos artísticos próprios do movimento Dada. Como metodologia de obtenção de dados elaboramos um diário de bordo ao longo das sessões de trabalho sendo que, os resultados, alvo da nossa análise, serão apresentados aquando da comunicação.

Palavras chave: Artes Visuais; Música; Dada; interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Aliar numa mesma atividade diferentes áreas das expressões artísticas tem sido uma constante ao longo da nossa prática docente. O texto que ora nos propomos apresentar pretende relatar uma destas nossas práticas em contexto educativo, englobando a realização de uma tarefa onde sugerimos a concretização de um pequeno jogo lúdico-musical onde interagem as áreas das expressões plástica e musical. Pensamos que o uso das áreas artísticas como veículo de conhecimento, partilha de experiências e troca de saberes, aumenta a motivação. Assim, e com vista à obtenção de melhores resultados, implementamos a ideia da construção de objetos artísticos simples, mas ao mesmo tempo exigentes do ponto de vista da sua elaboração, e com os quais visamos o desenvolvimento de competências transversais que concedam aos discentes aptidões, habilidades, conhecimentos, recursos e ferramentas que, de origem pedagógica, possam utilizar, se assim o entenderem, ao longo da sua atividade profissional.

2. DADINOFONE: UM RECURSO MULTI E INTERDISCIPLINAR

A formação ao nível da cultura e das artes encontra-se inserida nos currículos de formação de professores nos vários níveis de ensino tentando que os discentes adquiram uma formação mais capaz de modo a se constituir um ser humano mais apto e formado e nível estético e artístico. Neste contexto, e se os movimentos artísticos relacionados com épocas mais remotas da nossa história são mais correntemente adquiridos e discutidos por todos, os conteúdos relativos às áreas dos Movimentos Artísticos mais recentes, sobretudo os Contemporâneos, são ainda pouco merecidos e refletidos nos conteúdos programáticos ao nível da história da cultura e das artes. Tentando contrariar esta realidade e introduzir os alunos nas diferentes problemáticas da história, da teoria e da criação artística e musical contemporâneas, facultando-lhes os instrumentos conceptuais necessários a uma reflexão e problematização sobre o conhecimento artístico, fomentamos a realização de tarefas onde estes conteúdos se encontram inscritos.

No contexto do nosso trabalho, levar os discentes a produzir uma ação de criação onde integrassem a música e as artes plásticas, intentando que analisassem e refletissem sobre o seu processo criativo de modo a compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual; apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais; perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos; captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais; transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos, motivou-nos a aliar as duas áreas das expressões artísticas para a apreensão e consolidação de conhecimentos, não só nestas áreas, mas em outras transversais à música e artes visuais/plásticas. Da mesma forma foi para nós uma forma de conduzir os discentes a expressar-se, pois vinham de um longo período de isolamento, que resulta da aplicação das medidas de contenção à COVID19, fatores que limitaram toda a interação social e cultural no nosso país e um pouco por todo o mundo. Neste sentido, pensamos estar de acordo com o expresso por Teresa Vilhena (1999, p. 98), quando afirma que:

a necessidade de inclusão do ponto de vista do aluno e do respeito pela diversidade com vista ao seu desenvolvimento social, gera uma profunda alteração no quadro das práticas pedagógicas: procura-se criar contextos ricos, organizados, motivantes e flexíveis, facilitadores de um diálogo aberto, respeitadores da privacidade e da complexidade individuais, promotores de situações onde o saber se cruza com o prazer de aprender e as expectativas dos alunos.

O prazer de aprender deve passar ainda pela reflexão sobre as diversas práticas artísticas ao longo da História da Cultura e das Artes. No sentido de refletir sobre as características técnicas e interpretativas do Movimento Dada, de modo a inseri-las no projeto elencado, fomos forçados a identificar e narrar as suas principais características. Em seguida, foram convidados a perceber como as veicular no processo criativo de elaboração do seu jogo lúdico, plástico e musical, enquanto veículo, mas também recurso, para revisão e consolidação de conhecimentos nas distintas áreas do conhecimento científico, artístico e musical, chegando ao jogo do Quantos-queres. Talvez sem o percebermos, a sua construção exige a transmissão e aquisição de conteúdos em distintas áreas do saber. Depois de construir o objeto que nos permite o jogo, este pode ser manipulado, ornamentado e nele apresentados um conjunto de possibilidades e conteúdos de qualquer natureza. É esta a vertente que nos interessa pois, depois de refletirmos sobre as possibilidades que o mesmo nos pode oferecer, vamos utilizá-lo como recurso e ferramenta didáticos.

Para a concretização do projeto foram identificados um conjunto de recursos materiais de modo a enformar a produção do jogo previsto nos seus elementos conteúdo e forma. Os integrantes agruparam-se por sensibilidades expressando-se livremente na construção do jogo do Quantos-queres e do Dadinofone. O projeto foi implementado durante 7 semanas a um grupo de 16 discentes dos cursos de Formação de Professores. Cada sessão teve a duração de 3 horas e serviu para a aquisição e aplicação de conteúdos vários.

3. CONCLUSÕES

Do relato de prática, e da análise dos resultados, percebemos que muitas vezes somente é necessário mudar o modo de transmissão e implementação das atividades. A experiência emocional e física conseguida com a abordagem relatada permite perceber uma mais eficaz capacitação dos alunos do ponto de vista científico e artístico. No que concerne as evidências, os resultados permitem-nos concluir que existe um elo profundo entre as escolhas e os resultados apresentados, bem como uma maior motivação na realização das atividades. Para construir o objeto e as questões neles representadas foi necessário não só adquirir como aplicar os conteúdos programáticos de diversas áreas e disciplinas de modo a conceber não só a pergunta como a resposta do jogo. Nesta tarefa, os conteúdos programáticos foram obrigatoriamente interiorizados e aplicados, bem como os elementos expressos nas aprendizagens propostas pelo Ministério da Educação (Lopes da Silva et al., 2016; Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018b).

Ao partilhar, com os pares, os conhecimentos adquiridos e ao debater sobre os diferentes assuntos, os discentes foram capazes de produzir o jogo que intitulámos de Dadinofone, um recurso que se mostrou ser multi e interdisciplinar ao serviço da educação em contexto formal e não formal.

Terminamos citando Gonçalves (2011, p. 8) que corrobora a nossa ideia, afirmando que:

a função da escola não deve ser apenas instruir, ou seja, transmitir conhecimentos pré-concebidos e apresentados como verdades únicas, [...]. A finalidade da educação passa então por utilizar as componentes disciplinares do currículo, como um instrumento para dotar

o aluno de competências essenciais, que possibilitem a gestão do seu percurso pessoal, com vias de uma boa integração na vida social e profissional.

REFERÊNCIAS

Gonçalves, A. S. D. (2011). Desenho, Arte e Criatividade: um projeto pedagógico centrado no desenvolvimento pessoal. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, I. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação (2018a). Metas Curriculares. Aprendizagens Essenciais 1º ciclo – Educação Artística - Música. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Ministério da Educação (2018b). Metas Curriculares. Aprendizagens Essenciais 1º ciclo – Educação Artística – Artes Visuais. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Vilhena, T. (1999). Avaliar o Extracurricular. Lisboa: Edições Asa.

APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NO 3.º CEB E ENSINO SECUNDÁRIO: AUTO FEEDBACK DE ALUNOS/AS NUM PROGRAMA-PILOTO DE OBSERVAÇÃO DE PARES

Ana Cristina Castro Torres¹, Marina Duarte²

Daniela Pinto¹, Ana Mouraz³

¹CIIE-FPCEUP

²IPP

³UaB

Resumo

A comunicação centra-se no potencial de processos de observação entre pares de alunos/as do 3.º ciclo do ensino básico (CEB) e ensino secundário (ES) para a promoção do auto *feedback* e da autorreflexão que, em última instância, contribuem para o desenvolvimento de competências de autorregulação. Este potencial foi explorado num programa de observação de pares entre alunos/as do 3.º CEB e ES (8 do 9.º ano e 8 do 11.º e 12.º anos) concebido e pilotado em duas escolas públicas portuguesas por uma equipa de docentes e de investigadoras e no qual se identificaram os seus efeitos auto percebidos nas competências de autorregulação dos/as alunos/as participantes. O objetivo do programa era aumentar a autoconsciência dos/as alunos/as que desempenharam o papel de observadores/as sobre diferentes abordagens às tarefas e atividades promovidas para a aprendizagem, bem como sobre as barreiras e os facilitadores da mesma, aumentando assim a autorreflexão sobre estratégias individuais, como forma de melhorar a autorregulação. Nesta comunicação, pretende-se apresentar o modelo de observação de pares, teórica e metodologicamente, assim como os documentos de apoio que lhe servem de base. Para além disso, serão apresentados e discutidos os resultados da análise temática das respostas dos/as alunos/as participantes nos guiões de observação e num questionário final que foi aplicado para responder à seguinte questão: "Como é que os alunos regulam a sua própria aprendizagem ao observarem os seus pares na realização de uma tarefa?" Os/as alunos/as participantes como observadores/as referiram um maior reconhecimento da importância do *feedback* de diferentes fontes, tanto como recetores de *feedback* como produtores de *feedback*, e também da procura de ajuda junto do/a docente e de colegas. São discutidas as implicações dos resultados para a conceção de ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos com estratégias de observação para promover a aprendizagem autorregulada.

TEXTO

A comunicação apresenta um programa de observação de pares entre alunos/as da educação básica e ensino secundário desenvolvido num projeto piloto e discute as perceções de alunos/as participantes sobre os efeitos percebidos nas suas competências de autorregulação de desempenhos nas tarefas de aprendizagem. Por fim, discute o potencial de estratégias de observação entre pares de alunos/as do 3.º ciclo do ensino básico (CEB) e do ensino secundário (ES) em sala de aula para a promoção de competências de autorregulação, designadamente, por desencadear processos de *feedback* e de reflexão (Mouraz, & Ferreira, 2021).

Este projeto piloto foi desenvolvido por uma equipa de investigadoras e de docentes do ensino básico e ensino secundário em dois agrupamentos de escolas de Vila Nova de Famalicão onde, desde 2013, se encontra em curso um projeto de observação de pares para a supervisão colaborativa entre docentes, cuja monitorização tem demonstrado efeitos positivos no desenvolvimento profissional docente, designadamente ao nível científico, pedagógico e relacional (Mouraz, Pinto & Torres, 2022). O desenvolvimento progressivo deste projeto nas escolas levou a reportes de ampliação das práticas reflexivas na comunidade escolar, incluindo pelo reconhecimento de alunos/as e famílias dos caminhos de melhoria e de resposta às necessidades de aprendizagem que os/as docentes procuram trilhar. No ano de 2019, uma turma de alunos/as de 8.º ano, curiosa por aprofundar as vivências de colaboração e reflexão partilhada que reconheciam nos/as seus/suas docentes, desafiaram as/os docentes e equipa de investigadoras a desenharem um programa de observação de pares para ser experienciado por alunos/as.

E foi na resposta a este desafio que, após algumas leituras e sessões de reflexão, a equipa desenhou um programa de observação de pares e *feedback*, no sentido de explorar o seu potencial para a promoção de capacidades de regulação das aprendizagens nos/as alunos/as (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2018), e destas aquelas que concernem a autorregulação, visto que as mesmas se revestem de particular importância na promoção da autonomia para uma aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de cidadania num mundo global em constante mutação (ME/DGE, 2017; OCDE, 2018; EC, 2019).

O programa tinha o objetivo de aumentar a autoconsciência dos/as alunos/as que desempenham o papel de observadores/as sobre diferentes abordagens às atividades e tarefas promovidas para a aprendizagem, bem como sobre as barreiras e os facilitadores das mesmas, promovendo assim a autorreflexão sobre estratégias individuais, como forma de melhorar a autorregulação.

Este foi concebido e pilotado em dois agrupamentos de escolas públicas por uma equipa de docentes e de investigadoras no ano letivo de 2019-2020, tendo participado 8 docentes e, como observadores, 8 alunos/as de 4 turmas do 9.º ano e 8 alunos/as de 4 turmas do 11.º e 12.º anos. Os/as alunos/as que desempenharam o papel de observadores em aulas foram selecionados/as e convidados/as pelas docentes a participar. Depois de explicados aos/as alunos/as os objetivos e condições do envolvimento dos mesmos nos processos de observação em aula, foi-lhes proposto que se envolvessem em 2 ciclos de observação e que, por cada observação, preenchessem um pequeno guião de observação, *feedback* e reflexão online. Uma vez que os ciclos de observação iniciaram apenas em fevereiro de 2020, os/as alunos/as observadores acabaram por ter uma primeira experiência de observação presencial em fevereiro de 2020, mesmo antes da entrada em vigor do ensino remoto de emergência. A segunda experiência de observação já ocorreu em contexto online entre maio e junho de 2020.

Os guiões de observação online eram preenchidos de forma anónima, ainda que se requisitassem breves informações sobre o/a aluno/a (género, idade, ano de escolaridade, curso) e sobre a aula (disciplina, data, tarefa). Os guiões solicitavam também impressões dos/as observadores sobre o envolvimento dos/as colegas observados/as com as tarefas propostas na aula e, para promover o *feedback* e a reflexão, os/as alunos/as pronunciavam-se sobre as dificuldades observadas na resolução das tarefas, como as mesmas foram ultrapassadas e como eles/as fariam para ultrapassar as dificuldades observadas se se vissem na mesma situação. Do 1.º ciclo de observações (presencial) para o 2.º ciclo de observações (online) apenas se aprimorou o tipo de questões relacionadas com a dimensão do que era efetivamente observado, mantendo-se inalteradas as questões abertas das dimensões do *feedback* e reflexão. No final do programa, o mesmo foi monitorizado com a aplicação de um questionário online onde se elaboravam questões para que os/as alunos/as que tinham sido observadores/as de aulas se pronunciassem, de forma aberta, sobre mudanças nos seus desempenhos nas aulas e no envolvimento com tarefas de aprendizagem, por causa da sua participação no projeto.

No seguimento deste programa-piloto, interessava-nos sistematizar as perceções dos/as alunos/as observadores/as sobre efeitos da participação no projeto nas suas estratégias de regulação da aprendizagem. Para tal, foi realizada uma análise temática (Braun, & Clarke, 2006; Xu, & Zammitt, 2020) das respostas dos/as alunos/as participantes nos guiões de observação e no questionário final para responder à seguinte questão: "Como é que os/as alunos/as regulam a sua própria aprendizagem ao observarem os seus pares na realização de uma tarefa?". O foco desta análise esteve nas respostas às questões da dimensão de *feedback* e *auto feedback* do guião de observação e reflexão e desempenho do questionário final.

Desta análise, resultaram como grandes temas, a identificação de dificuldades observadas, de estratégias para ultrapassar as dificuldades observadas, de estratégias que utilizariam para ultrapassar as mesmas dificuldades e de mudanças identificadas nos seus desempenhos na abordagem às tarefas de aprendizagem.

Das principais dificuldades observadas, destacam-se conjuntos de referências que remetem para a identificação de dificuldades na compreensão da metodologia para realizar a tarefa ou resolver o problema (por ex., "durante a resolução das tarefas existiram dificuldades, sendo grande parte delas relacionadas com a metodologia da resolução das mesmas"), ou com a falta de conhecimentos ou compreensões prévias. Os/as alunos/as reportaram também dificuldades na compreensão do objetivo da tarefa, na procura de ajuda ou clarificação e reconheciam que a falta de atenção ao/a docente ou ao debate de aula potenciava dificuldades posteriormente. Nas formas identificadas de ultrapassar as dificuldades, destacava-se o reconhecimento da importância da iniciativa do/a docente em ajustar aspetos específicos da tarefa ou em clarificar o objetivo da mesma. A procura de ajuda era aqui também salientada pelos/as observadores/as, fosse a mesma junto do/a docente, de colegas, de

apontamentos, do manual ou na Internet. Por fim, a partilha de conhecimentos e opiniões entre colegas era também aqui valorizada.

No tema que remete para o auto *feedback* sobre estratégias que utilizariam para ultrapassar as dificuldades, os/as alunos/as valorizavam mais frequentemente a procura de ajuda em fontes diversificadas e, por vezes, com uma sequência específica (por ex., “*Para ultrapassar as minhas dificuldades usava o livro como primeiro recurso. Depois os meus colegas do lado e, em último caso, pedia ajuda junto da professora*”). Em seguida, o reconhecimento da necessidade de uma prática ou estudo autónomo mais intensa era também assinalado, assim como de mais atenção às explicações e clarificações do/a docente. Mas, muitas vezes também, os/as alunos/as observadores diziam, simplesmente, que fariam o mesmo que os/as colegas observados/as.

Por fim, e como mudanças identificadas nos seus desempenhos na abordagem às tarefas de aprendizagem, os/as alunos/as identificaram uma valorização acrescida do *feedback* recebido, mas também do *feedback* que fornecem a colegas e ao/à docente sobre dúvidas, conhecimentos adquiridos, ou, simplesmente, opiniões sobre debates de aula. Em relação a este subtema, a referência a uma maior participação nas aulas surgiu de forma expressiva, assim como a referência a uma maior compreensão da importância de estarem atentos/as nas aulas. Maior autoconfiança, sentido de pertença e valorização de práticas de colaboração também surgiram nas perceções destes alunos/as.

Em síntese, a análise temática apontou para um maior reconhecimento da importância do *feedback* de diferentes fontes, tanto como recetores de *feedback* como produtores de *feedback*, decorrente deste modelo de observação de pares e *feedback*. Destaca-se também um conjunto de subtemas que assinalam uma maior valorização de diferentes formas de participação em sala de aula com opiniões, compreensão, dúvidas, esclarecimentos, mas também uma aumentada consciência da importância da procura de ajuda junto do/a docente e de colegas, como potenciadores de melhor desempenho em tarefas de aprendizagem.

Assim concluímos que ciclos de observação de pares e *feedback* entre alunos/as podem promover capacidades de autorregulação do envolvimento com tarefas de aprendizagem através de um efeito de espelho na observação (Mouraz, & Ferreira 2021) que potencia a reflexão e o auto *feedback* para a melhoria do desempenho.

Tais ciclos de observação e *feedback* entre pares, quando integrados em aula como estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação têm o potencial de desenvolver ambientes de aprendizagem centrados nos/as alunos/as, colaborativos e participativos, passíveis de desenvolver a sua autonomia.

Para terminar, temos de destacar que esta equipa está presentemente, no âmbito de um projeto mais alargado e financiado, a desenvolver um programa de observação e *feedback* entre pares onde a dimensão do *feedback* tem vindo a ser fortalecida no modelo de observação, mas também onde temos vindo a explorar as relações entre observação, *feedback* e autorregulação e a monitorizar, de forma mais sistemática, os efetivos efeitos deste modelo nas competências de autorregulação de aprendizagens dos/as alunos/as.

REFERÊNCIAS

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101
- EC – European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office. <https://doi.org/doi/10.2766/569540>
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd edition ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Handbook-of-Self-Regulation-of-Learning-and-Performance/Schunk-Greene/p/book/9781138903197>
- ME/DGE - Ministério da Educação / Direcção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Mouraz, A., & Ferreira, I. (2021). Contributions of Multidisciplinary Peer Observation to Lecturers' Reflective Practices. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 10(1), 41–58.
- Mouraz, A., Pinto, D., & Torres, A. C. (2022) Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school, *Reflective Practice*, <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130225>

OECD (2018). The Future We Want. The future of education and skills Education 2030 (position paper). [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)

Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>

HÁ ESPAÇO PARA O DIH (DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO) NA ESCOLA?

Micaela Faria¹, Rui Nunes¹, Ana María Monteiro¹

¹Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia Região Autónoma da Madeira - Portugal

²Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação da Madeira
Região Autónoma da Madeira - Portugal
micaela.faria@edu.madeira.gov.pt

Resumo

Existe um consenso quanto às alterações demográficas e consequências geradas por guerras, pelos efeitos da alteração climática, despoletando ameaças à saúde pública, à paz e ao progresso. Assim, antecipa-se um futuro de imprevisibilidade para as crianças e jovens. Com o propósito de contribuir para provocar o pensamento e a tomada de posição mediante o dilema ético, foram implementadas ações educativas aos alunos de primeiro ciclo. Os diversos agentes envolvidos neste projeto foram: a diretora da Escola de Referência para a educação bilingue de alunos surdos, os professores, os alunos e a Delegação da Cruz Vermelha da Madeira enquanto instituição parceira. As quatro turmas em intervenção com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos e as seguintes nacionalidades: portuguesa, venezuelana, ucraniana e russa. Foram dinamizadas sessões sobre o Direito Internacional Humanitário (DIH), em contexto de Educação para a Cidadania, com materiais pedagógicos ajustados, mantendo uma atitude imparcial, sem emitir juízos de valor aos nossos interlocutores para não inviabilizar a mensagem. Após os momentos de debate em Assembleia de alunos, orientada pela diretora, as crianças partilharam as suas ideias numa bandeira e apresentaram aos seus pares, partilhando-os também com a comunidade educativa. Analisamos que foi possível criar um espaço para considerar as ideias e questões das crianças. Observamos evidência de que as dúvidas eram decorrentes de apropriação de informações incompletas ou desprovidas de adequação ao seu desenvolvimento. Identificamos a ausência de espaços neutros para ouvir as crianças e jovens e fomentar oportunidades de participação. Mediante o apresentado anuímos que a divulgação do DIH através de uma abordagem formal tem um espaço e necessidade emergentes. Considerando a matriz da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a abordagem ao DIH integra o grupo opcional de Educação para a Segurança, Defesa e Paz, contudo há evidência da importância de assumir um protagonismo maior. A divulgação do DIH terá maior eficácia, na medida em que sejam planeadas consoante o grupo alvo, sejam humanizadas aproximando pessoas, provoquem o pensamento e a tomada de posição mediante o dilema ético.

Palavras-chave: educação, direito internacional humanitário, cidadania

EDUCAR PARA A CIDADANIA

Existe um imperativo ético, formal e legalmente instituído, de educar para a Cidadania, a globalização, o progresso, os riscos decorrentes de conflitos e guerras intensificam esse imperativo, despertando a nossa consciência enquanto indivíduos e cidadãos e impelindo-nos a agir. Difundir o Direito Internacional Humanitário (DIH) e os seus Princípios Humanitários, desde cedo, é um imperativo acertado em Acordos Internacionais, que devidamente integrado em ambientes estruturados de aprendizagem como as escolas, poderá contribuir para a construção de atitudes resilientes por parte de uma comunidade. A discussão da obrigatoriedade do mesmo poderá beneficiar a seriedade e abrangência com que é debatido e porventura melhorar a eficiência da ação educativa, permitindo que os indivíduos se sintam parte integrante de uma comunidade humana alargada e que ultrapassa as fronteiras convencionais, capazes de cuidar uns dos outros, do espaço ambiental e emocional, investindo na educação para a resiliência das novas gerações como sementeiras de esperança do futuro.

ESCOLA - ESPAÇO PROMOTOR DE PAZ

Podemos observar nos registos das Convenções de Genebra de 194 (artigos 47, 48, 127 e 144 respetivamente) o compromisso dos signatários com a difusão dos textos da Convenção nos seus

respetivos países, em tempo de paz e em tempo de guerra, para educar a sua população. A promoção e o incentivo ao respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais têm sido mantidos como prioridade.

Considerando a matriz contemplada na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a abordagem dos Direitos Humanos é, atualmente em Portugal, um dos domínios obrigatórios em todos os níveis de ensino e ciclos. Deste modo, a divulgação do DIH possui um espaço para uma abordagem nos espaços formais de educação, difundindo e incentivando o respeito pelo DIH.

O desenvolvimento da consciência cívica, de crianças e jovens, pela Educação, capacita-os a compreenderem o seu papel na sociedade e a participarem ativamente na construção de comunidades mais resilientes. A capacidade de intervenção, cultivada através da Educação, torna-se uma ferramenta valiosa na resposta a crises, permitindo que os cidadãos desempenhem um papel ativo na mitigação de danos e na promoção da recuperação sustentável. O conceito essencial seria então a corresponsabilização de todos os cidadãos, ajustada às suas capacidades, funções e níveis de responsabilização. A discussão em torno da integração da Educação para a Segurança, Defesa e Paz sob uma perspetiva de obrigatoriedade na matriz da Cidadania, poderá potenciar um envolvimento mais ativo, quer por parte dos alunos, quer dos docentes de modo a cumprir os objetivos educacionais, garantido concomitantemente a divulgação a todas as crianças e jovens.

A HISTÓRIA DE UMA IDEIA – HENRY DUNANT

Enfin, on n'eut pas encouru l'horrible chance d'enterrer, le lendemain, comme cela n'est que trop probablement arrivé, des vivants avec des morts!

Henry Dunant, Un souvenir de Solferino

Independentemente da motivação de Henry Dunant ao escrever as suas recordações da Batalha de Solferino, quer pela necessidade de aliviar o seu sofrimento psíquico do trauma experienciado, quer pela resignação mediante a inevitabilidade dos conflitos, confere importância ao planeamento atempado dos eventos extremos, durante os períodos de paz. Talvez porque aqueles que não conseguiu salvar habitavam os seus pensamentos, com efeito, podemos afirmar que o fundador da Cruz Vermelha transformou essa ajuda espontânea e desorganizada numa estrutura planeada, permitindo que a ajuda solidária tenha evoluído de modo consistente, legal e organizado, no sentido de proteger a dignidade e a vida humana mesmo em situações de natureza desumana como as guerras.

O sentido de missão implica sonhar, planear e preparar um amanhã em função dos outros, o elo humanitário que nos une é o que nos incita a proteger os mais indefesos e vulneráveis, não só as crianças pela continuidade da espécie como também os idosos, os doentes, as minorias étnicas e as pessoas com deficiência. No contexto escolar no âmbito da cidadania, o planeamento antecipado e integrado é essencial para desenvolver estratégias eficazes. Este plano pode abranger ações de sensibilização e educação sobre o DIH e os Princípios Humanitários, conforme preconizado pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e diretrizes internacionais.

Neste contexto, apresentamos o investimento na literacia da Paz e no fortalecimento do sentido humanitário nas primeiras idades, através de ações que divulguem os Princípios Humanitários e o DIH, enquanto garantia de sustentabilidade da comunidade e contribuição para o aumento dos padrões de resiliência individuais e da comunidade. Destaca-se a importância do planeamento das ações adequadas ao público-alvo, considerando a relevância de articular com as Regulamentações Internacionais, refletindo sobre o poder de uma ideia e o legado deixado para a Humanidade por Henry Dunant: "Em tempo de paz, preparar a guerra". Deste modo destaca a importância de estarmos preparados, mesmo em tempos de paz e tranquilidade, para enfrentar desafios humanitários e crises através de uma abordagem educativa e preventiva.

ESCOLA UMA SEMEITEIRA DE PAZ

A educação é a peça fundamental para capacitar as crianças a se adaptarem ao desconhecido num ambiente seguro e de confiança. As alterações climáticas, as crises e as guerras desencadeiam movimentos migratórios e apresentam desafios culturais inesperados que afetam todos, mesmo onde a Paz subsiste. A movimentação de refugiados e migrantes exige uma resposta educativa eficaz e sensível. É importante ponderar de que modo a Educação poderá dar o seu contributo na formação de cidadãos com maior eficiência na resposta às crises que possam surgir. Os diversos agentes envolvidos neste projeto de divulgação do DIH a alunos do primeiro ciclo foram: a diretora da escola

de Referência para a educação bilingue de alunos surdos na cidade do Funchal, os professores, os alunos, a Delegação da Cruz Vermelha da Madeira enquanto instituição parceira. As quatro turmas em intervenção tinham alunos ouvintes e surdos, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos e as seguintes nacionalidades: portuguesa, venezuelana, ucraniana e russa. De modo a provocar o pensamento e a tomada de posição mediante o dilema ético, foram implementadas ações educativas aos alunos de primeiro ciclo numa escola de. Foram dinamizadas sessões sobre o Direito Internacional Humanitário (DIH) em contexto de Educação para a Cidadania, com materiais pedagógicos ajustados, mantendo uma atitude imparcial, sem emitir juízos de valor aos nossos interlocutores para não inviabilizar a mensagem. Após os momentos de debate em Assembleia de alunos, orientada pela diretora, as crianças partilharam as suas ideias numa bandeira e apresentaram aos seus pares, partilhando-os também com a comunidade educativa. Foi benéfico encontrar um espaço formal, neutro e seguro para permitir o esclarecimento de dúvidas e permitir que as crianças manifestassem as suas ideias.

DIFUNDIR O DIH NAS ESCOLAS

Para além do imperativo ético, formal e legalmente instituído, por via do Direito Internacional Humanitário, existe o imperativo moral, a nossa consciência enquanto professores, indivíduos e cidadãos. Independentemente das funções que possamos desempenhar, precisamos sentir que fizemos a nossa parte para evitar que o trágico se repita, precisamos semear esperança num momento de dor, para que possamos colher um futuro que se pretende de esperança e paz. Difundir o DIH e os Princípios Humanitários, desde cedo, integrado em ambientes estruturados de aprendizagem, como sejam as escolas, poderá contribuir para a construção de atitudes resilientes por parte de uma comunidade e minimizar o impacto de eventos traumáticos, de tal modo que, possamos individualmente e coletivamente recuperar dos efeitos do trauma.

Os gestores de catástrofes e crises humanitárias, os professores, os pais, os voluntários e profissionais, estão atentos às evidências científicas, às alterações demográficas, às ameaças à saúde pública, assim sendo, sabem que um futuro de imprevisibilidade e dificuldade aguarda as nossas crianças e jovens, como tal, não podem assistir passivamente, sabem que educar para a resiliência é também sensibilizar as gerações atuais, fortalecendo-as.

As ações de divulgação dos Princípios Humanitários e do DIH terão um impacto mais forte e maior eficácia, na medida em que sejam planeadas consoante o grupo alvo, sejam humanizadas no sentido de dar um rosto à história, aproximando pessoas, possam provocar o pensamento e espicaçar a tomada de posição mediante um dilema ético, permitindo que as crianças e jovens construam uma atitude empática sem ser dramática, num espaço inclusivo e ajustado às suas capacidades, permitindo que a construção da paz global aconteça através de ações de impacto local.

A história da Humanidade relembra-nos a capacidade do ser humano em ligar-se ao seu semelhante e aos meios físicos que o rodeiam, faz reviver a intimidade perversa que acompanha a evolução das civilizações e a evolução da guerra. Porém recorda-nos a capacidade de superação de adversidades, num envolvimento autêntico com laços fortes e bem estabelecidos entre os elementos de uma comunidade, facilitando a gestão dos efeitos adversos e o impacto dos efeitos das crises, conflitos, guerras. Estudemos a guerra para pretendemos a paz!

REFERÊNCIAS

Alexander, D. (2006). Globalization of Disaster: Trends, Problems And Dilemmas. *Journal of International Affairs*, 59(2), 1–22. <http://www.jstor.org/stable/24358424>

Convenções de Genebra de 12 de Agosto de 1949, Comitê Internacional da Cruz Vermelha, Novembro de 2016

Dunant, Henry (1862) *Un Souvenir de Solferino*, Institut Henry-Dunant

Henckaerts, J. M., & Doswald-Beck, L. (2007). *Direito internacional humanitário consuetudinário* (Vol. 1). Volume.

Guedes, D. M., & Adami, F. A. C. (2021). Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário: dilemas e desafios no limiar do século XXI. *Brazilian Journal of Development*, 7(5), 44024-44042.

Serres, Michel (2019) *Tempo de crises*, 1.^a edição, Guerra e Paz Editores, Lisboa

LIDERANÇAS INCLUSIVAS SOB O OLHAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS (3º CICLO AVALIATIVO)

Jennifer Silva, Alexandre Ventura, Diana Oliveira

*Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro*

Resumo

Em Portugal, tem-se exigido às lideranças escolares uma maior responsabilização na adoção de respostas inclusivas ajustadas à individualidade de todos os alunos. Tem sido concedida às escolas maior autonomia administrativa e curricular, para possibilitar o cumprimento de políticas estratégicas que se coadunem com uma educação de qualidade e equidade. Verificou-se, em 2018, um reforço no compromisso da inclusão entre o Estado e as organizações escolares, com o intuito de possibilitar o cumprimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU. Desde 2019, está em implementação o 3º ciclo da avaliação externa das escolas, pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), constituindo-se como um processo de verificação da execução das políticas educativas vigentes e de promoção da melhoria contínua. Distingue-se dos dois ciclos anteriores por dar maior enfoque aos processos de ensino e aprendizagem, valorizando-se a promoção de equidade e inclusão dos alunos, tendo-se introduzido a observação da prática educativa e letiva. Pretende-se a partir da revisão da literatura e da análise de relatórios do Programa de Avaliação Externa de Escolas (PAEE), disponibilizados no website da IGEC, compreender como as políticas inclusivas têm sido operacionalizadas pelas lideranças. Serão analisados os relatórios do PAEE relativos aos estabelecimentos públicos dos ensinos básico/secundário avaliados em 2022/2023. Relativamente ao quadro de referência do PAEE, o foco desta apresentação incidirá nos domínios “Liderança e gestão” e “Prestação do serviço educativo”. Serão privilegiadas, na análise de conteúdo dos relatórios, três categorias: i. Classificações obtidas; ii. Pontos fortes e iii. Áreas de melhoria, pretendendo-se compreender como as lideranças têm contribuído para o desenvolvimento e a apropriação das políticas da educação inclusiva por parte dos docentes. No campo da administração e das políticas educacionais, queremos contribuir para uma maior clarificação, produção e disseminação de conhecimentos sobre os modos como as lideranças têm implementado as políticas inclusivas.

Palavras-chave: Avaliação externa de escolas, avaliação realista, lideranças escolares, políticas inclusivas.

Em Portugal, no panorama da Nova Gestão Pública, tem-se constatado o reforço da autonomia das escolas, com vista a facilitar a auto-organização de cada instituição e melhorar o serviço público da educação. Na base deste quadro de autonomia está uma dimensão política e ética orientada para a promoção de iniciativas que garantam a “equidade e a justiça social a todos os estudantes, proporcionando-lhes uma vida adulta mais digna e gratificante” (Gil et al., 2020, p.38).

Foi a partir de 2018 que se intensificou o compromisso com a inclusão por parte da administração central e das organizações escolares, visando alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos pela Agenda 2030 da ONU. Uma das prioridades da ação governativa passou a ser a aposta na educação inclusiva, processo que visa responder às necessidades individuais dos alunos e à respetiva inserção social. O reforço da centralidade do currículo e das aprendizagens de todos os alunos nas atividades escolares constituiu um desafio para as lideranças de topo e intermédias. Preconiza-se que todos sejam educados juntos, em sala de aula, devendo a educação especial ser diluída no ensino regular (Lopes & Oliveira, 2021). A diversidade de alunos passa a ser perspectivada como uma mais-valia, adequando-se os meios e os processos de ensino à individualidade de cada um (Ainscow, 2020). De forma a permitir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) seja alcançado por todos, as políticas inclusivas enfatizam as respostas educativas, cabendo à escola identificar as barreiras à aprendizagem com que os alunos se confrontam, apostando em “estratégias para as ultrapassar”, com vista “a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens” (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Como refere Gil et al. (2020), as lideranças passaram a estar focadas em fatores internos influentes nas aprendizagens, privilegiando práticas que demonstrem “o desenvolvimento curricular e a sua tradução em mais e melhores aprendizagens por cada um dos estudantes” (p.35). O Diretor passou a ser visto como o responsável pela concretização e contextualização das políticas definidas pela

administração central, cabendo-lhe a missão de protagonizar e fomentar lideranças intermédias inclusivas que valorizem e respeitem a diversidade de alunos, com foco na melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem (Santos, 2019).

Para verificar a execução das políticas educativas e diligenciar a melhoria, desde 2019 está em curso o 3º ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE), promovido pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC). Entre outros aspetos, diferencia-se dos ciclos anteriores por dar ênfase aos processos de ensino e aprendizagem, valorizando a promoção da equidade e inclusão dos alunos (Fialho et al., 2020).

Conforme estipulado pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, o processo de avaliação exige uma interpretação contextualizada dos resultados alcançados. No âmbito da avaliação externa das escolas, é elaborado um relatório que reúne as informações e resultados obtidos, seguindo uma metodologia predefinida pela IGEC.

No contexto deste ciclo, regista-se uma alteração metodológica, com a introdução da observação da prática letiva por uma equipa de avaliadores (composta por dois inspetores da IGEC e dois especialistas externos, que podem ser docentes do ensino superior ou investigadores). Durante essa observação, que abrange diferentes níveis de ensino, é concedida especial atenção à interação pedagógica, às competências abordadas e à promoção da inclusão de todos os alunos (Hopkins et al., 2016; Lopes & Oliveira, 2021; Nogueira et al., 2019).

Nesta investigação, focamo-nos no 3º ciclo do PAEE, por enfatizar a escola inclusiva, fazendo parte do atual quadro de referência temas como “equidade e inclusão”. À luz da teoria da Avaliação Realista, procuraremos identificar efeitos reais positivos, negativos, intencionais e não intencionais do PAEE, sendo que as construções sociais e institucionais influenciam a forma como as políticas funcionam (Westthorp, 2014).

Pretendemos, assim, compreender como as políticas inclusivas têm sido operacionalizadas pelas lideranças, através da análise dos relatórios disponíveis no *website* da IGEC, referentes aos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário avaliados em 2022/2023, no território continental. Definimos como questão de investigação: “Como foi avaliada pela IGEC, em 2022/2023, a operacionalização das políticas inclusivas, por parte das lideranças, designadamente no que respeita aos pontos fortes e áreas de melhoria?”.

Com base no paradigma interpretativo e perseguindo uma abordagem de natureza qualitativa, realizou-se uma análise de conteúdo dos relatórios, identificando-se padrões e tendências nas práticas inclusivas adotadas pelas escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas avaliados.

Relativamente ao quadro de referência do PAEE, centramo-nos nos domínios “Liderança e gestão” e “Prestação do serviço educativo”. Na análise de conteúdo foram privilegiadas três categorias apriorísticas (Bardin, 1977), neste caso definidas pela IGEC, designadamente: i. Classificações obtidas; ii. Pontos fortes; e iii. Áreas de melhoria.

Constatou-se que, em 2022/2023, foram avaliados 78 estabelecimentos, sendo que quatro não foram incluídos neste estudo por serem instituições privadas.

A análise dos 74 relatórios possibilitou aferir que, no domínio da “Liderança e gestão”, houve sete estabelecimentos avaliados com menção de “Excelente”, 39 com “Muito Bom”, 24 com “Bom” e quatro com “Suficiente”. Não houve nenhum “Insuficiente”, o que significa que em todas as escolas avaliadas os pontos fortes sobrepõem-se aos de melhoria.

Relativamente ao domínio das “Liderança e gestão” e à categoria “Pontos fortes”, as evidências indicam que as lideranças se têm esforçado por implementar políticas inclusivas. Nas escolas classificadas com “Muito Bom” e “Bom”, observa-se uma visão estratégica coesa e partilhada entre as diferentes lideranças, com impacto na motivação dos envolvidos no processo educativo. Tem-se investido na promoção de competências que preparem os alunos para a vida ativa, em consonância com o PASEO. É perceptível a implementação de uma gestão adequada na preparação dos alunos, pautada pelos princípios da equidade, heterogeneidade e inclusão. A gestão fundamenta-se em critérios pedagógicos, privilegia medidas diversificadas e dinâmicas de trabalho colaborativo.

Nas escolas que obtiveram “Excelente” acresce o facto de terem aderido a projetos e programas inovadores que enriquecem as experiências educativas dos alunos, contribuindo para uma maior qualidade dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Fomentaram-se parcerias e protocolos com outras entidades, com repercussões bastante positivas na mobilização de recursos e na diferenciação dos contextos de aprendizagem. As lideranças utilizaram meios diversificados e eficazes de comunicação, fomentando o sentido de pertença e de identidade ao nível da escola e da comunidade educativa.

Quanto à categoria “Áreas de melhoria”, é nas escolas que obtiveram “Suficiente” e “Bom” que são feitas mais recomendações pela IGEC. Sugere-se a corresponsabilização das lideranças intermédias na melhoria das práticas pedagógicas, a intensificação do trabalho colaborativo e a gestão eficaz dos recursos. Aconselha-se que se potencie a articulação do Projeto Educativo com os documentos estruturantes e se reforce a formação contínua do pessoal docente e não docente, de acordo com as necessidades pedagógicas. Propõe-se a conceção de um Plano Anual de Atividades que possibilite a participação da comunidade educativa, prevendo mecanismos de avaliação que incidam na qualidade e impacto das atividades nas aprendizagens e nos resultados. Recomenda-se que sejam ampliadas as opções curriculares e pedagógicas, que se fomentem práticas inovadoras e se criem contextos mais inclusivos, equitativos e desafiadores de aprendizagem, com o envolvimento de todos.

No domínio da “Prestação do serviço educativo”, houve dois estabelecimentos avaliados com menção de “Excelente”, 37 com “Muito bom”, 32 com “Bom” e três com “Suficiente”. Constata-se, como “Pontos fortes”, que as escolas com “Excelente” e “Muito bom” conseguem apropriar-se, de forma eficiente, da autonomia e da flexibilidade curricular que dispõem, bem como adotar opções curriculares consentâneas e promotoras de práticas inclusivas. Têm uma oferta educativa diversificada e aplicam, eficazmente, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Realça-se o trabalho da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e valoriza-se o desenvolvimento pessoal e emocional dos alunos, assente num trabalho concertado e colaborativo entre docentes, serviços técnico-pedagógicos e instituições locais. Relativamente às escolas/agrupamentos classificados com “Bom” e “Suficiente”, é sugerido pela IGEC a adoção de metodologias ativas, de estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem, bem como a supervisão das práticas letivas, através da monitorização por pares e/ou lideranças, visando a otimização e partilha de experiências. Recomenda-se o reforço da articulação curricular (horizontal/vertical), com o objetivo de assegurar a sequencialidade das aprendizagens entre ciclos ou níveis de ensino. De igual modo, sugere-se o desenvolvimento de processos de avaliação formativa como forma de regular o ensino e a aprendizagem, bem como a avaliação dos projetos, planos de inovação e domínios de articulação curricular. Aconselham-se, também, abordagens metodológicas com recurso a tecnologias digitais, por potenciarem ambientes educativos inovadores e otimizarem a aprendizagem.

Em resposta à questão de investigação deste estudo, podemos afirmar que, nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário avaliados, no território continental, é evidente o esforço das lideranças na promoção da inclusão e no aprimoramento da qualidade dos serviços educativos prestados, embora subsistam áreas que requerem aperfeiçoamento. Consideramos importante que as lideranças rentabilizem os relatórios da IGEC como guia para consubstanciar as práticas inclusivas, melhorando os pontos fracos e fortalecendo os fortes, criando um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (1a ed.). Edições 70.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República: I série, n.º 129 (2018). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. R. Sousa (orgs.). *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-concetuais* (pp.63-100). Porto Editora.
- Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, liderança e aprendizagem-quadro de referências para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral & J.M. Alves (coord.). *Gestão Escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 33-98). Fundação Manuel Leão.
- Hopkins, E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., Burrell, H., & Temple, J. (2016). Teachers' view of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1365480215627894>
- Lei n.º 31/2002 da Assembleia da República, Diário da República: I série - A, n.º 294 (2002). <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/31-2002-405486>

Lopes, J. L., & Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teacher's professional development, working conditions and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>

Nogueira, A., Gonçalves, M., & Costa, J. A. (2019). A intervenção da Inspeção na avaliação externa das escolas: um estudo com base nas perceções dos diretores de escolas. *Revista Portuguesa da Educação*, 32(2), 171-187. <https://doi.org/10.21814/rpe.14812>

Santos, M. N. S. dos. (2019). *Inclusão: um desafio às lideranças. Desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem* [Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa <http://hdl.handle.net/10400.14/30032>

Westthorp, G. (2014). *Realist impact evaluation - an introduction* (1ª ed). A Methods Lab Publication. <https://cdn.odi.org/media/documents/9138.pdf>

BULLYING ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS

Inês Moura¹, Rosa Novo¹, Ana Prada²

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

²*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

inesmoura09@hotmail.com

Resumo

Este estudo misto, transversal e exploratório foi realizado com assistentes operacionais e teve como objetivos (i) analisar as suas práticas em situações de *bullying* escolar; e (ii) identificar as necessidades formativas para uma melhor capacitação destes profissionais. Para a recolha de dados foi utilizado um questionário elaborado para o efeito com base na revisão da literatura. Colaboraram 82 assistentes operacionais, a exercer funções em escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário de uma cidade do norte e interior de Portugal. Os respondentes eram maioritariamente do sexo feminino (78,1%), com idade igual ou inferior a 55 anos (52,4%), casados/união de facto (67,8%) e com o ensino secundário (64,6%). A maioria indicou intervir em situações de *bullying* (78,1%), não diferindo a sua atuação em função do perfil sociodemográfico, nem da frequência de ações de formação/sensibilização em torno desta temática. Os dados revelaram ainda uma disparidade de procedimentos e a inexistência de uma intervenção padronizada em situações de *bullying*. Importa realçar que, em igual percentagem (69,5%), os respondentes indicaram ser difícil a supervisão dos espaços escolares, e a necessidade de frequência de ações de formação sobre o *bullying*. Neste âmbito o Educador Social pode desempenhar um papel primordial contribuindo para a formação profissional dos assistentes operacionais, fomentando o desenvolvimento de capacidades de observação e de monitorização das ocorrências de *bullying*, no âmbito de um protocolo de identificação deteção e atuação claro e do conhecimento de toda a comunidade escolar. A prevenção e intervenção no *bullying* requer ações planeadas e sistematizadas que vão além da díade autor-alvo e que devem envolver toda a comunidade educativa.

Palavras-chave: assistentes operacionais; bullying; práticas; formação profissional.

INTRODUÇÃO

O *bullying* constitui uma forma de violência escolar entre pares, que envolve comportamentos agressivos recorrentes e intencionais, numa relação pautada pela assimetria, desigualdade ou desequilíbrio de força/poder (Fernandes & Seixas, 2012; Olweus, 2013; Smith & Brain, 2000). Pelas especificidades que o caracterizam, impacta negativamente a saúde e o desenvolvimento das crianças e dos jovens (Bhatia, 2023). A estes dados acresce referir que, a nível mundial, uma em cada três crianças é vítima de *bullying* (UNICEF, 2019).

Para que as escolas possam proativamente prevenir e combater este fenómeno é essencial investigar as perspetivas dos adultos. Contudo, a investigação tem-se centrado nos professores (Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Cunha et al., 2019; Hazler et al., 2001; Paljakka, 2023; Panosso et al., 2023; Rosen et al., 2017; Salgado et al., 2020; Trevisol & Campos, 2016; Troop-Gordon & Ladd, 2015; Yoon & Kerber, 2003), sendo poucos os estudos que envolvem os assistentes operacionais como participantes (Coutinho, 2018; Luis, 2012; Rodrigues, 2015).

Em Portugal, os assistentes operacionais integram o grupo de pessoal não docente com uma atuação em múltiplos contextos educativos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. A relação de proximidade com as crianças e os jovens em diferentes contextos, permite-lhes ter uma compreensão mais abrangente da dinâmica escolar e, em particular, das manifestações de *bullying*. Conhecer as suas práticas pode contribuir para uma melhor adequação da sua formação profissional numa perspetiva crítica e transformadora, num contexto escolar que se pretende inclusivo e equitativo.

Apesar da revisão dos normativos e dos documentos orientadores que impulsionaram mudanças no funcionamento das escolas e na atuação dos assistentes operacionais, estes confrontam-se com uma disparidade de tarefas, funções e responsabilidades (Percheiro et al., 2020). Esta complexidade e especificidade funcional remete para “um leque de competências muito distintas, amplamente diferenciadas nas suas exigências, nível de complexidade e responsabilidade” (Percheiro et al., 2020,

p. 1) que “não são acompanhadas da respetiva qualificação profissional” (p. 18). Para uma melhor compreensão desta realidade foi desenvolvido um estudo numa cidade do norte e interior de Portugal, centrando-se este artigo apenas nos seguintes objetivos: (i) analisar as práticas dos assistentes operacionais em situações de *bullying* escolar; e (ii) identificar as necessidades formativas destes profissionais, problematizando-se a capacitação dos mesmos como um campo de atuação do Educador Social.

METODOLOGIA

Neste estudo misto, transversal e exploratório os dados foram recolhidos através de um questionário, elaborado para o efeito com base na revisão da literatura. Neste artigo analisam-se as respostas às seguintes questões: “Já frequentou alguma ação de formação ou de sensibilização sobre o *bullying*? Se frequentou, qual o número máximo de horas dessa ação?”, “Costuma intervir em situações de *bullying* na escola?” e “Gostaria de frequentar alguma ação de formação sobre o *bullying*? Se sim, que aspetos gostaria de ver abordados nesta ação de formação?”. Solicitou-se ainda o posicionamento dos respondentes face a seis afirmações sobre como atuam ou atuariam em situações de *bullying*, numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

De um total de 145, colaboraram 82 assistentes operacionais, a exercer funções no ano letivo de 2021-2022 em escolas públicas e privadas do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário. Os respondentes eram maioritariamente do sexo feminino (78,1%), com idades iguais ou inferiores a 55 anos (52,4%), casados/união de facto (67,8%) e com o ensino secundário (64,6%).

Foram acautelados todos os procedimentos éticos necessários à realização do estudo, junto das direções de cada instituição de ensino e dos participantes envolvidos. As técnicas utilizadas no tratamento de dados incluíram estatística descritiva e inferencial e, análise de conteúdo (Amado, 2017; Bardin, 2016).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Questionados sobre a frequência de uma ação de formação/ sensibilização sobre o *bullying*, 42,7% responderam que “sim”, 47,6% que “não” e 9,8% não responderam a esta questão. Aqueles que responderam afirmativamente indicaram principalmente a frequência de ações de duração igual ou inferior a 10 horas.

Confrontados sobre se costumam intervir diante situações de *bullying* na escola, 78,1% dos respondentes assinalaram agir em conformidade. Por sua vez, 13,4% referiram não intervir e 8,5% não se pronunciaram face a esta questão. Curiosamente, através do Teste de Fisher, verificou-se que a atuação nestas situações não diferiu em função do sexo ($p=0,68$), da idade ($p=0,73$) e do estado civil ($p=0,74$) dos assistentes operacionais. Recorrendo ao teste de Qui Quadrado também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na atuação destes profissionais em função do terem (ou não) recebido formação ($p= 0,43$). Estes dados são convergentes com os resultados de Coutinho (2018).

Os respondentes foram ainda inquiridos sobre como atuam ou atuariam perante situações de *bullying*. Na análise destas respostas agruparam-se os itens de concordância (concordo e concordo totalmente) e de discordância (discordo e discordo totalmente). De referir que 78,0% indicaram concordo/concordo totalmente com a afirmação “Abordando o/a agressor/a para não voltar a agredir o/a colega”, denotando-se uma valorização da interrupção do comportamento prejudicial. Este dado foi congruente com a percentagem de 81,7% que assinalou concordo/concordo totalmente com a afirmação “Falando com a vítima e incentivando-a a denunciar a agressão”. As respostas dos participantes divergiram, contudo, perante a afirmação “Abordando a vítima e/o agressor/a e salientando que a situação de *bullying* não deve repetir-se”. De salientar que 79,3% assinalaram como estratégia o diálogo imediato e conjunto com a vítima – o autor e o alvo de *bullying*. Este é um dado inquietante pois o *bullying* requer uma intervenção diferenciada daquela que é adotada numa situação de conflito entre pares com igual equilíbrio de forças.

Importa ainda referir que perante a declaração “Falando com a vítima e incentivando-a a defender-se fisicamente”, apenas 57,3% responderam discordo/discordo totalmente. De assinalar que 14,6%, elegeram não concordo nem discordo e, em igual percentagem, concordo/ concordo totalmente. Acresce mencionar que 13,4% não responderam a esta questão. De relevar que o incentivo da vítima à agressão não é a melhor abordagem pelo facto de, além de não resolver a raiz do problema, não promove a segurança e o bem-estar, podendo até piorar a situação.

Um outro dado merecedor de análise relacionou-se com as respostas díspares perante a afirmação “Aconselhando a vítima a permanecer perto de mim ou de outro/a assistente operacional”, verificando-se que 58,5% dos participantes assinalaram concordo/concordo totalmente, 14,6% discordo/discordo totalmente, 13,4% não concordo nem discordo e 13,4% não responderam. A curto prazo a adoção deste comportamento até poderia ilusoriamente proteger a vítima, contudo, tal conduz à superproteção, restringindo a sua liberdade e o estabelecimento de relações com os pares. Mais, impede a vítima de desenvolver competências que lhe permitam defender-se quando o adulto não estiver por perto, e tal não será sempre possível. A segurança da vítima é fundamental, mas também é essencial promover a sua autonomia, bem como a capacidade para enfrentar o *bullying* e construir relacionamentos saudáveis entre pares.

Sobre a afirmação “É difícil a supervisão dos espaços escolares”, 69,5% assinalaram concordo/concordo totalmente e 11,0% indicaram discordo/discordo totalmente. Em igual percentagem (9,8%) responderam não concordo nem discordo ou não responderam a esta pergunta. Tal pode dever-se ao número reduzido de assistentes operacionais face ao número de crianças e jovens a supervisionar ou à falta de formação específica neste âmbito.

Importa sublinhar que 69,5% dos participantes indicaram que gostariam de frequentar uma ação de formação sobre o *bullying*, tendo ainda 18,3% expressado não ter interesse e 12,2% não responderam a esta questão. Apenas 35 dos 57 respondentes interessados na frequência de uma ação de formação explicitaram quais as necessidades formativas. Da análise desta questão identificaram-se as seguintes necessidades formativas: a atuação em situações de *bullying* (f=27), seguindo-se o entendimento sobre *bullying* (f=4) e das suas manifestações e uma melhor clarificação dos sinais de alerta (f=4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se deste estudo que, na amostra analisada, é parco o envolvimento dos assistentes operacionais em ações de sensibilização/ formação no âmbito do *bullying* escolar. Por outro lado, o facto da sua intervenção não ter diferido em função do terem recebido formação leva-nos a questionar a duração e a pertinência dos conteúdos abordados. Não obstante, a maioria reconheceu a pertinência da mesma, explicitando como necessidades uma clarificação da sua natureza e a diferenciação de outras formas de violência escolar e conflito entre pares.

No contexto escolar o Educador Social configura-se como um profissional multifacetado, com ferramentas técnico-científicas essenciais que permitem oferecer suporte e orientação para as práticas dos assistentes operacionais. Para além da educação e conscientização sobre o *bullying* pode assumir um papel fulcral no desenvolvimento de capacidades de observação junto destes profissionais, bem como no incentivo à monitorização das ocorrências de *bullying*. Reitera-se ainda o potencial contributo no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos, a fim de incrementar relações pautadas pelo respeito e pela aceitação da diversidade. A prevenção e intervenção no *bullying* requerem ações planeadas e sistematizadas, que vão além da diáde autor-alvo, e que devem envolver toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428– 442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Bhatia, R. (2023). The impact of bullying in childhood and adolescence. *Current opinion in psychiatry*, 36(6), 461–465. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000900>
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (2), 223– 233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Coutinho, N. (2018). Conhecimentos e atuação dos assistentes operacionais em situações de violência/ bullying em contexto escolar [Tese de Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria, Escola Superior de Enfermagem do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.26/23123>

- Cunha, P., Pires, S., & Monteiro, A.P. (2019). Opiniões e percepções dos professores sobre bullying: Alguns resultados de um estudo qualitativo. *Sisyphus -Journal of Education*, 7 (3), 30-44. <https://doi.org/10.25749/sis.18223>
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43 (2), 133– 146. <https://doi.org/10.1080/00131880110051137>
- Luís, J. (2012). *Intervenção da comunidade escolar face ao bullying* [Dissertação de Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria, Instituto Politécnico da Guarda, Escola Superior de Saúde]. <http://bdigital.ipg.pt/dspace/handle/10314/1318?mode=full>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9 (1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Paljakka, A. (2023). Teachers' Awareness and Sensitivity to a Bullying Incident: A Qualitative Study. *Int Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00185-7>
- Panosso, M.G., Kienen, N., & Brino, R.F. (2023). Treinamento de Professores para Prevenção e Manejo de Situações de Bullying Escolas: Uma Revisão Sistemática de Literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 39 (e39310), 1-13. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39310.pt>
- Percheiro, C., Almeida, F., & Rodrigues, F. M. (2020). *Recomendação: A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*. Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, A. (2015). *Comportamentos antissociais e bullying: A análise da escola sob a perspetiva dos profissionais de Ensino* [Tese de Mestrado em Psicologia Jurídica, Universidade Fernando Pessoa]. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/493>
- Rosen, L. H., Scott, S. R., & DeOrnellas, K. (2017). Teachers' perceptions of bullying: A focus group approach. *Journal of School Violence*, 16 (1), 119– 139. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1124340>
- Salgado, F.S., Oliveira, W.A., Silva, J.L., Pereira, B.O., Silva, M.A.I., & Lourenço, L.M. (2020). Bullying in school environment: the educators' understanding. *J Hum Growth Dev.*, 30(1), 58-64. [hA:p://doi.org/10.7322/jhgd.v30.996](https://doi.org/10.7322/jhgd.v30.996)
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 1–9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Trevisol, M.T.C., & Campos, C.A. 2016. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenómeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional SP*, 20 (2), 275-283. [hA:p://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202964](https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202964)
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43 (1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- UNICEF. (2019). UNICEF poll: More than a third of young people in 30 countries report being a victim of online bullying. UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-poll-more-third-young-people-30-countries-report-being-victim-online-bullying>
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies'. *Research in Education*, 69 (1), 27–35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69>

O POTENCIAL DO PATRIMÓNIO E DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PROJETO EDUCITY E O "PERCURSO ARTE NOVA" NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

João Ferreira-Santos¹, Lúcia Pombo²

¹*Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia (DEP), Universidade de Aveiro (UA)*

²*CIDTFF, DEP, UA*
joaomrsantos@ua.pt

Resumo

Todos reconhecem o papel essencial do Património Cultural, tangível e intangível, para o desenvolvimento de uma sociedade segura e próspera. O imenso valor do Património reside não só na salvaguarda da Memória e da Identidade, mas também no seu entendimento enquanto recurso não-renovável, enquanto ponte entre passado e futuro, e também como espaço e processo dinâmico baseado na criatividade e no conhecimento. Este trabalho explora as potencialidades do Património Construído e da Educação, nomeadamente quanto à inovação curricular, suportada por soluções tecnológicas acessíveis a todos, como as Aprendizagens Móveis. Com este trabalho, espera-se apresentar os possíveis contributos do jogo "Percurso Arte Nova", a integrar na app EduCITY, para o desenvolvimento de competências-chave para a Educação para a Sustentabilidade, enfatizando o papel da Arte, nomeadamente as características do estilo Arte Nova. Este jogo móvel baseia-se num percurso com múltiplos desafios, que se desenrola em vários pontos estratégicos da cidade de Aveiro, onde o património edificado Arte Nova pode ser explorado. Este desafio inclui recursos educativos em Realidade Aumentada, simulações, animações 3D e spots informativos, despoletados por marcadores naturais constituídos por elementos físicos do património edificado, como painéis de azulejos ou trabalhos em alvenaria ou metal. Estes recursos estão integrados na aplicação móvel EduCITY. Tratando-se de um trabalho preliminar, espera-se que a implementação desta estratégia educativa permita uma análise mais aprofundada sobre a temática e proposta apresentadas.

Palavras chave: Aprendizagem Móvel; Aprendizagem no exterior; Realidade Aumentada; "Percurso Arte Nova"

Dos múltiplos desafios que a Escola enfrenta, a Educação para a Sustentabilidade preconiza-se como um dos mais relevantes. O século XXI, que já tinha sido previsto como um dos momentos mais desafiantes para o ser humano (Morin, 2002), trouxe ainda novos e renovados alertas e perigos. O perigo premente relativo às alterações climáticas, cujos efeitos se fazem sentir atualmente com maior rapidez e impacto (Ara Begum et al., 2022), fazem-nos perceber que os alertas emanados por muitos investigadores e cientistas, como Rachel Carson (Carson, 2023) não foram entendidos como urgentes e necessários e, como tal, não foram tidos na promoção da transformação necessária a um equilíbrio e a um entendimento do mundo e da natureza como um sistema complexo e frágil, mas que afeta de sobremaneira o desenvolvimento do ser humano (Mensah, 2019). Assim, em pleno Antropoceno (Issberner & Léna, 2018) vivemos também no denominado "novo normal" (UNDP, 2022) e fruto da urgência desta "normalidade" é essencial procurar, não apenas novos agentes que assegurem um desenvolvimento verdadeiramente sustentável, como estabelecer um novo paradigma e estágio humano. Este novo paradigma, que se firma e conta com o papel imprescindível da Educação (UNESCO, 2010), precisa de ser (re)imaginado (UNESCO, 2021), buscando nas potencialidades das invenções humanas, como as Tecnologias da Informação e da Comunicação e nas produções e representações humanas, como a Arte e Património (Eisner, 2005) caminhos e práticas para o futuro. Todas estas premissas devem ser o ponto de partida para o estabelecimento de novas práticas educativas, que transportem a Escola para o exterior dos seus muros, para junto das vivências quotidianas dos seus diversos agentes, para que, *in media res*, as aprendizagens tenham significado e advoguem transformação (UNESCO, 2018).

Destas potencialidades e desafios, nasce o projeto de investigação e desenvolvimento “EduCITY – Cidades inteligentes e sustentáveis com jogos educativos móveis em Realidade Aumentada criados por e para os Cidadãos” (<https://educity.web.ua.pt/>), que promove o desenvolvimento de um ambiente inteligente e que possibilita a transformação de qualquer cidade num laboratório experimental de aprendizagem. Este projeto, desenvolvido na Universidade de Aveiro e financiado pela FCT (PTDC/CED-EDG/0197/2021), agrega uma equipa de investigadores multidisciplinar, pertencentes a quatro unidades de investigação distintas.

O projeto EduCITY para além do seu objetivo central que se prende com a promoção de cidades sustentáveis, através de um ambiente inteligente de aprendizagem propõe ainda a criação colaborativa de jogos educativos móveis com Realidade Aumentada criado por e para toda a comunidade. Para tal, foi desenvolvida uma plataforma web que facilita todo o processo de criação dos jogos, assim como dos conteúdos multimédia e de Realidade Aumentada. Esta criação é apoiada por tutoriais desenvolvidos pela equipa, possibilitando que qualquer pessoa, mesmo sem competências de programação, seja capaz de desenvolver conteúdos em Realidade Aumentada. Para além da plataforma web, foi criada a aplicação móvel EduCITY, que permite uma experiência interativa e educativa, através de jogos que ocorrem ao longo de percursos pré-determinados.

Inserido na dinâmica dos jogos EduCITY surge o jogo educativo móvel com conteúdos em Realidade Aumentada “Percurso Arte Nova”. Este jogo é desenvolvido no âmbito do tema “O Património Construído Local em jogo móvel no desenvolvimento de competências-chave para a Educação para a Sustentabilidade”, enquanto projeto de tese do primeiro autor. Resumidamente, esta investigação procura, através da valorização do património edificado Arte Nova existente na cidade de Aveiro, a promoção de competências-chave relativas à Educação para a Sustentabilidade (Redman & Wiek, 2021; Wiek et al., 2011).

Da construção do jogo “Percurso Arte Nova” destacam-se três eixos ou áreas de desenvolvimento, nomeadamente a Arte, a Educação, com especial relevância a Educação para a Sustentabilidade e a Tecnologia. Dentro da Arte, mais especificamente, destaca-se o valor do Património enquanto processo cultural e educativo (Choay, 2019), seja ele intangível ou tangível, como é o caso do património edificado Arte Nova de Aveiro. O património materializa a memória e permite a construção da identidade, seja individual ou coletiva (Council of Europe, 2005). O património, sendo considerado como bem não-renovável e que deve ser devidamente valorizado e protegido, assume-se enquanto recurso educativo imprescindível para o desenvolvimento do ser humano (UNESCO, 2014), pois não só resulta da evolução do ser humano, como é entendido enquanto espaço de educação e formação (Council of Europe, 1975; ICOMOS, 2000). Destacamos outra área, a Educação, salientando-se a Educação para a Sustentabilidade, à qual se associa a tecnologia, enquanto apoio ao processo educativo.

São evidentes as ligações entre património, educação e sustentabilidade. Os processos educativos que promovem esta unidade e diversidade centram-se na especificidade e na interligação de todas as componentes. Esta abordagem é sustentada por uma visão clara que se opõe à cristalização do conhecimento, tal como veiculada por Morin (2002), denotada como a integração do conhecimento, naquilo a que podemos chamar de inovação curricular. Enraizado nesta visão de unidade global, o património surge como um espaço de aprendizagem dinâmico, derivado da sua natureza multidimensional. Esta qualidade dinâmica permite a exploração de vários domínios temáticos, incluindo a História, a Educação para a Cidadania e, mais especificamente, a Educação para a Sustentabilidade, como articulado por Van Doorsselaere (2021). Os edifícios evoluem frequentemente para servir múltiplas funções, mas quando inicialmente concebidos para um objetivo específico, mantêm normalmente essa função. Isto aplica-se às estruturas religiosas, civis e militares. No entanto, alguns edifícios sofrem transformações orientadas para a identidade, muitas vezes alinhadas com objetivos educativos e culturais. Portanto, a salvaguarda e a valorização do património construído impulsionam o desenvolvimento de competências-chave para a educação para a sustentabilidade. Estas competências, sistematizadas por Wiek et al. (2011), abrangem o pensamento sistémico, as capacidades de antecipação, a compreensão normativa, o planeamento estratégico e a eficácia interpessoal, formando um quadro abrangente para a educação para a sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (Lerario, 2022). Reconhecendo o valor do património enquanto espaço educativo vital para o desenvolvimento de competências-chave na educação para a sustentabilidade, é fundamental conceber iniciativas educativas que tenham lugar no contexto real do património. Este facto decorre da evolução do papel da educação na sociedade, que, como já foi reconhecido, introduz novos desafios. Estes desafios incluem o imperativo de estabelecer uma ligação com as experiências quotidianas dos alunos, assegurando que a aprendizagem é um processo tangível (UNESCO, 2021). A abordagem educativa deve ser concreta, progredindo do real para o abstrato, promovendo a criação de novos valores e entendimentos. É neste ponto que entra o papel da Tecnologia enquanto facilitador de dinâmicas educativas inovadoras, nomeadamente

aquelas que exploram a Realidade Virtual, a Realidade Mista ou a Realidade Aumentada (Alnagrat et al., 2022), pois oferecem oportunidades para novas experiências que ultrapassam os constrangimentos físicos. Estas experiências virtuais complementam o mundo material, enriquecendo e ativando novas aprendizagens (Chen & Duh, 2018). Facilitam a exploração em vários contextos educativos, sejam eles formais, não formais ou informais, em salas de aula ou ao ar livre. Esta abordagem, em estreita proximidade com a realidade e a natureza, alinha-se com uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Pombo et al., 2019). A tangibilidade do mundo real com a intangibilidade da Realidade Aumentada beneficia os estudantes, aumentando o interesse, o desempenho e a eficácia global da aprendizagem (Alnagrat et al., 2022). Ao exigir a existência de contextos reais, a Realidade Aumentada induz a aprendizagem em espaços fora das salas de aula ou das escolas, aproximando-os do mundo real (Pombo, 2022). A utilização da Realidade Aumentada como recurso educativo é particularmente acentuada através da aprendizagem móvel, ligando contextos exteriores, como o património construído, a experiências virtuais (Marcel, 2019). Embora a Realidade Aumentada seja considerada ainda uma tecnologia relativamente recente, mostra-se promissora na melhoria da aprendizagem, trazendo contextos do mundo real para os espaços educativos, promovendo o envolvimento e a motivação (Marques & Pombo, 2021).

Destes pontos surge o jogo educativo móvel com conteúdos em Realidade Aumentada “Percurso Arte Nova”. O desenvolvimento deste jogo destaca a sinergia entre a Realidade Aumentada, a Aprendizagem Móvel e o potencial educativo do património construído. Nasce também do significado da aprendizagem situada (Pombo, 2021). Seguindo uma abordagem de Design-based Research, o jogo passa por ciclos iterativos de melhoria. Nesta fase, o jogo encontra-se em fase de desenvolvimento, a investigação possibilitada pela sua aplicação junto de turmas de alunos do oitavo de escolaridade desenvolver-se-á integrando recursos e processos tanto quantitativos como qualitativos, aportados a um “Paradigma Pragmático” (Leavy, 2017), através de um projeto de Investigação de Metodologia Mista (Creswell & Creswell, 2023), que utiliza um Plano de Investigação Quasi-Experimental, desenvolvido num desenho explicativo sequencial, com recurso a questionários e focus group.

Através de desafios que integram Realidade Aumentada, simulações, animações 3D e spots informativos, o estudo pretende reforçar competências de sustentabilidade, ao mesmo tempo que divulga o património Arte Nova de Aveiro, envolvendo ativamente alunos, professores e comunidade em geral no processo científico e cívico.

Agradecimentos

Este trabalho é apoiado financeiramente por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Bolsa de Investigação com a referência 2023.00257.BD. O projeto EduCITY é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/0197/2021.

REFERÊNCIAS

- Alnagrat, A. J. A., Ismail, R. C., & Idrus, S. Z. S. (2022). Virtual Transformations in Human Learning Environment: An Extended Reality Approach. *Journal of Human Centered Technology*, 1(2), 116–124. <https://doi.org/10.11113/humentech.v1n2.26>
- Ara Begum, R., Lempert, R., Ali, E., Benjaminsen, T., Bernauer, T., Cramer, W., Cui, X., Mach, K., Nagy, G., Stenseth, N., Sukumar, R., & Wester, P. (2022). Point of Departure and Key Concepts. In H.-O. Pörtner, D. Roberts, M. Tignor, E. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Craig, S. Langsdorf, S. Löschke, V. Möller, A. Okem, & B. Rama (Eds.), *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (pp. 121–196). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009325844.003>.
- Carson, R. (2023). *Primavera Silenciosa*. Imprensa da Universidade de Lisboa.
- Chen, S. C., & Duh, H. (2018). Mixed reality in education: Recent developments and future trends. *Proceedings - IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2018*, 367–371. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2018.00092>
- Choay, F. (2019). *Alegoria do Património* (3rd ed.). Edições 70.
- Council of Europe. (1975). *European Charter of the Architectural Heritage*.
- Council of Europe. (2005). *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30018-0_1051

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Eisner, E. (2005). Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner. In *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019078>
- ICOMOS. (2000). *The Charter of Krakow 2000: principles for conservation and restoration of built heritage*. <http://hdl.handle.net/1854/LU-128776>
- Issberner, L.-R., & Léna, P. (2018). Antropoceno: Os desafios essenciais do debate científico. *Correio da UNESCO*, 7–10. <https://pt.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-os-desafios-essenciais-um-debate-cientifico>
- Leavy, P. (2017). *Research Design*. The Guildford Press.
- Lerario, A. (2022). The Role of Built Heritage for Sustainable Development Goals: From Statement to Action. *Heritage*, 5, 2444–2464. <https://doi.org/10.3390/heritage5030127>
- Marques, M. M., & Pombo, L. (2021). Teachers' Experiences and Perceptions Regarding Mobile Augmented Reality Games: a Case Study of a Teacher Training. *INTED2021 Proceedings*, 1(March), 8938–8947. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.1865>
- Marcel, F. (2019). Mobile augmented reality learning objects in higher education. *Research in Learning Technology*, 27, 1–10. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2133>
- Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent Social Sciences*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1653531>
- Morin, E. (2002). Os sete saberes para a educação do futuro. Edições Piaget.
- Pombo, L. (2021). Reconhecer in loco o valor do património histórico e botânico – aprendizagens proporcionadas pelo projeto EduPARK. *Boletim Da AIA-CTS*, 14, 34–37. https://aia-cts.web.ua.pt/wp-content/uploads/2021/03/Boletim_AIA_CTS_n14.pdf
- Pombo, L. (2022). Exploring the role of mobile game-based apps towards a smart learning city environment – the innovation of EduCITY. *Education and Training*. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2022-0238>
- Pombo, L., Marques, M. M., Afonso, L., Dias, P., & Madeira, J. (2019). Evaluation of a mobile augmented reality game application as an outdoor learning tool. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 11(4), 59–78. <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2019100105>
- Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability. *Frontiers in Education*, 6(November), 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.785163>
- UNDP. (2022). *Human Development Report 2021-22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World* (P. Conceição (ed.)). UNDP.
- UNESCO. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (J. Delours (ed.)). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- UNESCO. (2014). *Culture for Sustainable Development: Sustainable Cities*. <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/culture-and-development/the-future-we-want-the-role-of-culture/sustainable-cities/>
- UNESCO. (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (W. J. Leicht, A. Heiss, J. Byun (ed.)). UNESCO. <https://bangkok.unesco.org/content/unesco-publication-issues-and-trends-education-sustainable-development>
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>
- Van Doorselaere, J. (2021). Connecting sustainable development and heritage education? An analysis of the curriculum reform in Flemish public secondary schools. *Sustainability*, 13(4), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su13041857>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ADAPTAÇÃO ESCOLAR MAIS INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PAIS DE CRIANÇAS COM 0-9 ANOS?

Elisabete Cruz¹, Rita Brito²

¹*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal*

²*ISEC Lisboa; CRC-W, Universidade Católica Portuguesa*

Resumo

O envolvimento parental e a importância do seu papel na adaptação escolar constituem temas amplamente discutidos na literatura. Apesar da consensualidade que se regista nas práticas discursivas em diversos contextos (pedagógico, académico, científico e social), o envolvimento efetivo dos pais neste momento tão importante na vida dos seus filhos tem sido marginalmente integrado e conceptualizado. Conscientes desta discrepância, nesta comunicação destacamos a inclusão da voz das famílias na adaptação escolar, divulgando parte dos resultados de um estudo mais amplo sobre “práticas e vivências da adaptação de crianças 0-9 à (nova) rotina escolar”. Pretendemos partilhar um conjunto de estratégias pedagógicas que, com base nas experiências de pais com filhos que frequentam a creche, a educação pré-escolar e o 1.º CEB, emergem como fundamentais para assegurar uma adaptação escolar positiva, contribuindo simultaneamente para reforçar os princípios de inclusão e equidade. Do ponto de vista empírico, este trabalho sustenta-se na análise de experiências relatadas por 62 pais predominantemente do sexo feminino (93,5%). Os dados foram recolhidos através de um questionário online, com questões de natureza aberta, distribuído entre outubro e novembro de 2022. O processo de análise desenvolvido foi de natureza indutiva e culminou com a identificação de três momentos nucleares do processo de adaptação às novas rotinas educativas: (1) pré-entrada da criança na instituição; (2) chegada da criança à instituição; e (3) permanência da criança na instituição. Os resultados mostram que há distinções nas estratégias destacadas por pais com filhos na creche e educação pré-escolar e pais com filhos no 1.º CEB, mas ambos os grupos de pais enfatizam a criação de um ambiente afetivo, o estabelecimento de vínculos, a flexibilidade na adaptação e a comunicação regular entre pais e educadores/professores. Esperamos que os resultados aqui apresentados inspirem práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas que beneficiem todas as crianças durante essa fase crucial das suas vidas.

Palavras-chave: estratégias pedagógicas; adaptação escolar; inclusão; equidade

1. INTRODUÇÃO

A adaptação escolar é um tema amplamente debatido a partir de diferentes perspetivas. Lazarus (1991) e Folkman e Lazarus (1984) apresentam duas visões essenciais acerca deste fenómeno: a adaptação enquanto conquista, sublinhando a capacidade de ajustamento das crianças ao ambiente educativo; e a adaptação como um processo contínuo que requer a mobilização de estratégias específicas para lidar com as exigências do contexto educativo. Neste estudo, o conceito de adaptação escolar é entendido como um processo que envolve o ajustamento da criança a um novo ambiente educativo, seja ao entrar numa instituição pela primeira vez, seja ao mudar de escola ou até de turma dentro da mesma escola. Este processo abrange vários aspetos, incluindo a familiarização com o currículo, a adaptação emocional às novas dinâmicas sociais e a integração comportamental ao ambiente escolar.

Neste processo, é fundamental considerar o papel dos pais, pois a sua participação pode influenciar significativamente a forma como as crianças lidam com os desafios inerentes à adaptação escolar. Vários estudos sugerem que quando os pais se envolvem ativamente, as crianças demonstram maior motivação para aprender, maior facilidade nas interações sociais (Epstein, 1995, 2001; Chan, 2012; La Paro & Pianta, 2000) e melhor desempenho (Manolitsis et al., 2013; Sarama et al., 2021; Senechal & Young, 2008). Além disso, a literatura também indica que a maioria dos pais deseja partilhar responsabilidades na preparação dos seus filhos para a entrada na instituição educativa e está disposta a colaborar, providenciando o máximo de apoio possível em casa (Barnett & Taylor, 2009; McIntyre et al., 2007; Wildenger & McIntyre, 2011).

Reconhecendo a importância do envolvimento familiar, muitas instituições e profissionais têm procurado implementar uma variedade de atividades de apoio à adaptação escolar, como sessões de orientação, reuniões familiares e envio de cartas de boas-vindas (Sheridan & Garbacz, 2021; LoCasale-Crouch et al., 2008). Contudo, ainda há um déficit na integração efetiva da voz e da experiência dos pais sobre as estratégias pedagógicas usadas na adaptação escolar dos seus filhos. Nesse sentido, esta comunicação valoriza a inclusão das perspectivas das famílias na adaptação escolar, partilhando parte dos resultados de um estudo mais amplo sobre “práticas e vivências da adaptação de crianças 0-9 à (nova) rotina escolar” (Cruz & Brito, 2023).

O objetivo é partilhar um conjunto de estratégias pedagógicas que, com base nas experiências de pais com filhos na educação pré-escolar e no 1.º CEB, emergem como fundamentais para assegurar uma adaptação escolar positiva, contribuindo simultaneamente para reforçar os princípios de inclusão e equidade. Além desta introdução para contextualizar a temática em estudo, este texto apresenta a metodologia que suporta a investigação realizada, os principais resultados e algumas considerações finais.

2. METODOLOGIA

Valorizando as experiências subjetivas de pais sobre a adaptação escolar dos seus filhos, privilegiámos uma abordagem de cunho qualitativo usando um questionário com perguntas abertas. Como sustenta a literatura, esta opção permitiu capturar o que os participantes consideram importante, usando a sua própria linguagem (Braun & Clarke, 2013; Braun, Clarke, & Gray, 2017).

Neste estudo, exploramos de forma detalhada as estratégias de adaptação/acolhimento que os pais auscultados destacaram aquando da entrada dos seus filhos na instituição educativa pela primeira vez ou em situações de mudança ao longo do percurso escolar. Participaram 62 pais com filhos na educação pré-escolar/creche/berçário (74,1%) ou no 1.º Ciclo do Ensino Básico (25,9%). A esmagadora maioria é do sexo feminino (93,5%) e reside na zona de Lisboa (95,2%). A formação académica mais comum entre os participantes é a licenciatura (38,7%), e a maioria tem entre 36 e 45 anos de idade (58,0%).

Para identificar e descrever temas (padrões) emergentes dos dados, optámos pela análise temática (Braun & Clark, 2006). Após várias revisões dos dados recolhidos, identificámos três momentos nucleares do processo de adaptação da criança às novas rotinas escolares: 1) *pré-entrada* da criança na instituição (ex. familiarização prévia com a sala e o funcionamento da instituição); 2) *chegada* da criança à instituição (ex. acolhimento carinhoso e tempo para os pais.); e 3) *permanência* da criança na instituição (ex. adaptação gradual e acompanhamento regular). Estes momentos serão considerados na descrição e interpretação dos resultados que se segue.

3. PRINCIPAIS RESULTADOS

Globalmente, a análise realizada a partir das perceções dos pais que participaram neste estudo mostra que o estabelecimento de uma relação de confiança e a criação de um ambiente acolhedor são fundamentais para garantir uma adaptação bem-sucedida das crianças à instituição educativa. Considerando as ações estratégicas destacadas pelos pais de ambos os grupos, notam-se preocupações e abordagens comuns em relação à adaptação das crianças à instituição educativa.

Especificamente, no período de *pré-entrada* da criança na instituição, ambos os grupos de pais destacaram a importância de reuniões prévias com o educador/professor para o estabelecimento de uma ligação inicial entre a família e a escola. Neste encontro, como salientado por alguns pais com base nas suas próprias vivências, o educador tem a oportunidade de conhecer mais detalhes sobre a criança, a sua família, os seus hábitos e preferências. No âmbito do 1.º CEB, a oportunidade de reunir antes do início das aulas, com propósitos de acolhimento e troca de informações relevantes para garantir uma abordagem educativa mais adequada e inclusiva, tende a ser concretizada através de uma “reunião de diagnóstico” ou assumir os moldes de uma reunião de apresentação mais genérica e coletiva, envolvendo os pais dos novos alunos para apresentação da escola e da equipa educativa. Em qualquer caso, esta troca de informações prévias estabelece um primeiro elo entre a família e a escola, mas também facilita que a criança associe o novo espaço ao ambiente familiar.

Em relação ao momento de *chegada* da criança à instituição, ambos referiram aspetos que sublinham a relevância da afetividade na hora do acolhimento diário. Embora a presença do educador nesse momento tenha sido especialmente realçada pelos pais com filhos a frequentar a creche ou a educação pré-escolar, ambos revelam apreciar estratégias de adaptação que incluam um

acolhimento caloroso, com contato físico e muito mimo, para minimizar a sensação de mudança e criar um ambiente seguro para as crianças se adaptarem. De acordo com a opinião dos pais, é fundamental que as crianças em adaptação sejam recebidas e integradas de forma acolhedora e inclusiva pelo educador responsável pelo grupo, a quem reconhecem também o papel de estabelecer vínculos afetivos com as outras crianças e com o próprio ambiente da instituição educativa. Os pais com filhos a frequentar o 1.º CEB também valorizaram a possibilidade de deixar o filho na sala durante a primeira semana de aulas e a permissão concedida à criança para que ficasse com um objeto pessoal.

Quanto ao período de *permanência* da criança na instituição, ambos os grupos de pais enfatizaram a importância de uma adaptação gradual e atenta às novas rotinas educativas. A interação com colegas e professores, a valorização da individualidade de cada criança e o reforço de um ambiente acolhedor foram aspetos mencionados pelos dois grupos. A este respeito, no contexto do 1.º CEB, alguns pais destacam a oportunidade que os seus filhos tiveram para conhecer gradualmente a sala, assim como os amigos e o próprio professor. Outros pais valorizam, de forma bastante explícita, a adoção de estratégias pedagógicas que priorizam o bem-estar das crianças nesta fase de adaptação às novas rotinas escolares. A partilha regular de informações e a comunicação contínua com os pais também foram valorizadas, por ambos os grupos de pais, como estratégias de adaptação eficazes, no caso, com potencial para envolver os pais na rotina diária da criança e também para lhes proporcionar maior segurança ao longo do período de adaptação às novas rotinas educativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou uma forte convergência entre as perspetivas dos pais com filhos a frequentar a creche ou o pré-escolar e dos pais com filhos no 1.º CEB, no que diz respeito às estratégias cruciais para uma adaptação escolar bem-sucedida. Ambos os grupos destacaram a importância de estratégias acolhedoras e personalizadas para facilitar a adaptação das crianças à instituição educativa. Embora algumas diferenças nas estratégias tenham sido identificadas, a ênfase na criação de um ambiente afetivo, o estabelecimento de vínculos, a flexibilidade na adaptação e a comunicação regular entre pais e educadores foram aspetos recorrentes, realçados por ambos os grupos. Em consonância com as perspetivas de Lazarus (1991) e Folkman e Lazarus (1984), estes resultados sublinham a importância do ajustamento contínuo ao ambiente educativo. A flexibilidade e personalização das estratégias, igualmente destacadas por Epstein (1995) e Chan (2012), também emergiram na voz dos pais como essenciais para uma adaptação escolar eficaz. Adicionalmente, a comunicação regular e efetiva entre pais e educadores, uma preocupação partilhada por diferentes estudos (Manolitsis et al., 2013; Sarama et al., 2021), também foi identificada como crucial para garantir a segurança e o conforto das crianças durante o processo de adaptação. Esperamos, assim, que os resultados apresentados possam inspirar e informar práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e orientadas para o desenvolvimento integral das crianças, durante esse período crucial de adaptação às novas rotinas educativas.

REFERÊNCIAS

- Barnett, M. A., & Taylor, L. C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 140–148. doi:10.1016/j.appdev.2008.11.001.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V., Clarke, V., & Gray, D. (2017). Innovations in qualitative methods. In B. Gough (Ed.), *The Palgrave handbook of critical social psychology* (pp. 243–266). Palgrave Macmillan.
- Brito, R & Cruz, E. (2023), *Práticas e vivências de adaptação de crianças 0-9 à (nova) rotina escolar Estratégias, desafios e sugestões*. Lisboa
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5). <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>

- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712. [10.1177/003172171009200326](https://doi.org/10.1177/003172171009200326)
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Education Research*, 70(4), 443–484. <https://doi.org/10.3102/003465430700044>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 692–703. <https://doi.org/10.1016/j.ecrq.2013.05.004>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. D. (2007). Transition to kindergarten: Experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83–88. doi:10.1007/s10643-007-0175-6.
- Sarama, J., Clements, D. H., Barrett, J. E., Cullen, C. J., Hudyma, A., & Vanegas, Y. (2021). Length measurement in the early years: Teaching and learning with learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 101396. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1858245>
- Senéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *The Review of Education*, 78(4), 880–907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320>
- Sheridan, S. M., & Garbacz, S. A. (2021). Centering families: Advancing a new vision for school psychology. *School Psychology Review*, 51(6), 726–741. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1954860>.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 387–396. doi:10.1007/s10826-010-9403-6.

EDUCAÇÃO, ARTE E PATRIMÓNIO

Olga Sotto

*CIEBA - Centro de Investigação e de Estudos em Belas Artes
olgasotto@gmail.com*

Resumo

O Projeto Educação Arte e Património, doravante designado por EAP, é um projeto pioneiro na área dos monumentos e consiste no desenvolvimento do Ensino Artístico através de Ateliers de Pintura, Dramaturgia e Encontros com História, dirigido a crianças dos 4 aos 12 anos, que desenvolvem o objetivo de aliar a Educação e a Arte à descoberta do nosso Património e da nossa História. Neste contexto nasceu este projeto em 2012, no Convento de Cristo num lugar de História onde estão patentes as mais representativas manifestações artísticas do românico, do tardo gótico e do maneirismo em Portugal. Foi neste lugar mágico e carregado de simbolismo, que se iniciou este projeto, que construiu um percurso de descoberta e revelação da História daquele que, sendo um dos monumentos mais emblemáticos de Portugal, é visto com um novo olhar e igualmente sentido pelas crianças como a "casa" de fascinantes figuras. Nos anos seguintes, o projeto supracitado progrediu para o Panteão Nacional e para o Palácio Nacional de Mafra e em 2017, foi implantado no Mosteiro da Batalha com residência artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. A FBAUL enquanto instituição artística, reforçou a consciência cultural dos alunos e permitiu o desenvolvimento harmonioso das práticas culturais. Nestes ateliers de ensino artístico as crianças aprendem a procurar através da beleza e da emoção uma forma de se exprimirem em busca da existência compatível com a fantasia que existe dentro de nós. Encontram inspiração numa iconografia histórica, com o intuito de criar através de uma "floresta de símbolos" uma comunicação oral e escrita, que resulta na construção de textos e obras plásticas, que ditam história. O Projeto Educação, Arte e Património pretende transmitir aos mais novos a noção de pertença, bem como consolida o conhecimento da Memória patrimonial, um projeto que tem vindo a tomar vida em vários monumentos e que as crianças têm percorrido, contactando e conhecendo as histórias e a história de "velhas pedrinhas". Em firmes passos, exaltaram a imaginação e a criatividade por Conventos e Palácios, cenários ideais para receber e ajudar a formar os cidadãos de pleno direito de amanhã, com maior responsabilidade, cooperação e solidariedade. Este projeto resultou num trabalho contínuo de investigação, que se centra no desenvolvimento da educação artística e patrimonial e pretende igualmente fomentar o conhecimento do património histórico-cultural e a sua enorme importância para a sociedade, promovendo formas de democratizar as práticas artísticas e culturais, do mesmo modo que evidencia os valores de inclusão, fundamentais para a igualdade. O EAP considera a melhoria e a inovação das práticas educativas, ampliando os lugares de aprendizagem, promovendo a inclusão da família na educação estética das crianças, proporcionando aos participantes conhecimentos sobre o património e as artes. Até agora, o projeto EAP foi acolhido por diversas instituições governamentais, de ensino e culturais, tendo também sido o foco de uma investigação anterior de mestrado.

Palavras-chave: educação artística; arte; património; inclusão de famílias; cidadania.

INTRODUÇÃO

Esta proposta de investigação centra-se no contributo da atividade artística e patrimonial para a educação e tem como objetivo refletir sobre a necessidade da construção do campo epistemológico da Educação Artística.

O modelo do EAP, tem como principais objetivos: promover a inclusão da família na educação estética das crianças, fomentar a investigação, o interesse e a aprendizagem de conceitos do Património e das Artes de Portugal, Telmo, I. Cottinelli. (1989), orientar a consciência do valor e do simbolismo do Património e das Artes nacionais, inculcar o sentido de responsabilidade das crianças e das famílias, promover o desenvolvimento psicológico da criança por meio das Artes e do Património, desenvolver a criatividade e a cognição, estimular as faculdades sensoriais das crianças assim como o desenvolvimento psicomotor, garantir a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Todos estes objetivos foram refletidos, de forma detalhada e desenvolvida, quanto ao impacto do Projeto na sociedade contemporânea e quanto ao valor do ensino estético para o crescimento consciente e moral dos indivíduos.

Partindo de um campo epistemológico, cuja moldura se atém a uma visão construtivista, cognitivista e sócio-cultural, alargando com a inclusão de um espaço de compreensão, dedicado à educação pela arte, à arte educação e à educação artística, enquanto metodologia dinamizadora.

Em termos teóricos, propõe-se situar este estudo num quadro construtivista (Piaget, 1971; 1973; 1983; 1999), cognitivista (Vygotsky, 1998; 2001; 2012) e sociocultural (Bourdieu & Passeron, 2014), da educação pela arte (Santos, J., 1966, 2008; Lowenfeld, V., & Britain, L. 1970; Santos, A., 1999, 2000; Read, 2013), pela arte-educação (Eisner, 1985, 2008, 2009; Barbosa, A. M., 1991, 1998, 2001, 2004, 2010; Smith, R., 2004; Barbosa, A. M. & Coutinho, R. (Orgs.), 2009), pela educação artística (Fischer-Lichte, E., 2005; Baldacchino, J., 2008, 2014, 2015; Touriñan López, J. M., 2006, 2009; Rogoff, I., 2010; Atkinson, D., 2006, 2012, 2015; Paiva, J. C., 2017; Ó, J. R. do, 2017; Loureiro, C.; Regatão, J. P., 2019; Calado, M., 2015, 2018, 2021), e pela metodologia de leitura de imagem (Arnheim, R., 1969, 1974; Parsons, M., 1992; Gombrich, E. H., 1995, 2006; Hernández, F., 2000, 2001; 2005, 2007; Panovsky, E., 2011). Em termos metodológicos, opta-se por um estudo qualitativo (Bogdan e Bilken, 1994; Stake, 2016), pela investigação-ação (Coutinho, C.P. et al., 2009; Amado, J., 2014).

Esta investigação tem vindo a contribuir para o desenvolvimento do sentido crítico, criativo, estético e cognitivo dos alunos, tornando-se num instrumento que favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar e compreender, facilitando a expressão dos sentimentos, ou seja, a capacidade emocional, e o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Transversal a esse desenvolvimento e a esses conceitos encontra-se a educação estética que veicula os valores de identificação, de responsabilidade e de consciência, na criança, em relação ao universo cultural e sensorial que o Património representa.

CONCLUSÃO

Com base na operacionalização, na estrutura organizativa e no perfil de características e especificidades apresentadas sobre o Projeto EAP, têm sido cumpridos com elevado sucesso os objetivos de Aprendizagem, de Educação Estética e Artística e de desenvolvimento psicossocial (a partir da relação com o Património e com as Artes) das crianças selecionadas para as turmas do EAP, em todos os anos letivos (desde 2012). Portanto, os alunos do EAP apreendem e investigam sobre conhecimentos significativos e imprescindíveis sobre Artes e Património, desenvolvem a sua sensibilização artística e compreendem o sentido das experiências vivenciadas, e tornam-se mais recetivos à cooperação, aos processos de criação comum, à diversidade, e à empatia (com as pessoas, com o meio envolvente e com as futuras aprendizagens).

Considerando que o Projeto se fundamenta em procedimentos metodológicos alicerçados num ambiente de educação positiva e criativa, enquadrado nas correntes atuais de Educação e de Psicopedagogia, os alunos têm apresentado no final de cada ano letivo trabalhos de produção artística que traduzem as metas pretendidas tais como a sensibilidade estética e a maturidade (iniciada no EAP) psicossocial quanto aos conceitos de Património, de Cultura e de Artes nacionais. Igualmente tem sido observado que estas crianças se tornam, no fim de cada ano letivo, pessoas mais predispostas à aceitação, à inclusão e à busca de conhecimento de forma investigativa. Assim, sustentando o desenvolvimento saudável das crianças e a formação da sua consciência cívica com efeitos a longo-prazo (vida adulta, papel responsável na sociedade e no futuro mercado de trabalho).

Constatou-se que os ateliers têm desenvolvido e mantido uma linha de vanguarda no que respeita aos métodos de ensino sobre Arte e Património, cruzando diferentes linguagens artísticas, fomentando os processos de criação e a vida em comum, e também privilegiando a investigação e a pedagogia. A Educação Artística e Patrimonial tem sido, como observado, uma área com pouca expressão nos programas curriculares das escolas, sobretudo no que respeita à importância da formação de competências pessoais e pedagógicas no Ensino Básico (crianças em idade escolar), mas também desde o Pré-Escolar. A ação destes ateliers e os resultados positivos verificados nos últimos anos letivos do EAP indicam como é fundamental que esta área tenha uma orientação curricular definida e fortemente representada nas escolas portuguesas. A mediação do conhecimento, através da cultura educativa do EAP, foi testada com índices significativos de eficácia.

No EAP, as crianças concluem uma importante fase da sua vida escolar, numa área específica como a da Educação Patrimonial, com maior enriquecimento cultural, maior preparação e aptidão afetiva, com bases para produzir um pensamento e capacidade interpretativa mais divergentes, valores de cooperação e de entreajuda adquiridos e mais ferramentas cognitivas, assim como consciência da herança patrimonial com a qual se vinculam. Estes são alguns dos resultados concretos de aprendizagens verificados no EAP com implicações diretas na continuação do percurso educativo das

crianças (o da escola e o da sociedade). Essas implicações que se esperam, simultaneamente, verificadas no crescimento enquanto indivíduos com o sentimento de pertença e de contextualização, que é possível pelo reconhecimento, assim orientado e educado na fase precoce da vida e do desenvolvimento humano, das bases da sua identidade nacional e patrimonial.

Desta forma, tem sido verificada a promoção, de uma forma saudável, de intervenção precoce através da Educação da História da Arte e da Expressão Plástica e Dramática, por meio de Encontros com História nos próprios monumentos, bem como ateliers e residências artísticas cuidadosamente preparadas para cada ano letivo e conforme o perfil das turmas. Intervenção precoce, experiência, sensibilidade artística, afetividade, inclusão, competências sensoriais, entre outros, foram alguns dos conceitos veementemente referidos pois o EAP tem testado e confirmado a necessidade de introduzir a criança, no seu período ideal (período crítico do desenvolvimento humano, que no caso da Educação Estética se refere à idade pré-escolar e idade escolar), na Educação Artística e Patrimonial para nela ativar e moldar capacidades que lhe vão ser indispensáveis durante o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico.

Para essa intervenção precoce contribuiu a planificação de aulas, a preparação (e teste) de atividades no terreno, a inclusão das famílias em atividades específicas dos ateliers, a diversidade de experiências e os momentos e procedimentos positivos de orientação contínua. Contudo, não é o objetivo deste projeto dar classificações aos trabalhos nem quantitativo nem qualitativo. Desta forma, o EAP apresenta evidência sobre método, procedimento, materiais, espaços e conteúdos, que valida uma forma de Educação que fomenta capacidades, predisposições inatas e valores em crianças, com repercussão positiva e necessária para a harmonia da sociedade e para a saúde mental das populações. Também validando a presença desta área educativa nos programas escolares. O EAP tem confirmado percursos de sucesso de cada criança, desde o início até ao fim de cada ano das atividades. Esses percursos comprovam-se através das produções artísticas contínuas e finais da criança, bem como também através de uma auto-avaliação positiva que responde aos objetivos pretendidos neste Projeto de ação-investigação.

Com as turmas que realizaram já o seu percurso no âmbito deste Projeto, então enquanto participantes de um estudo que se apresenta também com valor experimental, o EAP comprova a sua capacidade para preparar novas gerações no que respeita à Educação Artística e Patrimonial, com efeito nas outras áreas curriculares. Sobre essa capacidade e sobre as metas atingidas pelo EAP, também diretores, docentes e especialistas nesta área de Educação e de domínio científico (e de entidades representativas da Educação, das Artes e do Património) atestaram favoravelmente e com depoimentos muito positivos que refletem como a missão do Projeto está em consonância com os principais objetivos da Educação e da Ciência. Igualmente se atesta sobre o impacto que o EAP tem na sociedade contemporânea, considerando os seus objetivos, enquadramento, missão e sobretudo os seus resultados nas crianças e famílias envolvidas. Estamos perante um projeto que se encontra em desenvolvimento aplicado e avaliado, a sua aplicação é um exemplo de uma valorização económica do conhecimento, será nesta lógica educativa e investigativa que o EAP manterá a sua ação para os próximos anos letivos e nos próximos contextos (monumentos) de Artes e Património de Portugal.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (2003). Experiência e criação artística. Paralipómenos à "Teoria estética". Edições 70.
- Alarcón, A. (2000). Propuesta de educación plástica para preescolar. In Belver, M. & Méndez, M. (Eds.), Educación artística y arte infantil. Madrid: Editorial Fundamentos, pp. 199-218.
- Althouse, R., Johnson, M., & Mitchell, S. (2003). The colors of learning. Integrating the visual arts into the early childhood curriculum. New York: Teachers College Columbia University Press.
- Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. (3ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Argan, G. C., & Fagiolo, M. (1994). Guia de História da Arte. Lisboa: Editorial Estampa.
- Arnheim, R. (1969). Visual Thinking. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1974). Art and visual perception: A psychology of the creative eye. The new version. Berkeley: University of California Press; (2005). Arte e Percepção Visual - Uma Psicologia da Visão Criadora. Nova Versão (Ivonne Teresinha de Faria, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning

- Atkinson, D. (2006). School Art Education: Mourning the Past and Opening the Future. The Author, Journal Compilation. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd. <https://www.scribd.com/document/498009202/school-art-education-mourning-the-past-and-opening-as-the-future>
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. Jade. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd. https://www.researchgate.net/publication/262902212_Contemporary_Art_and_Art_in_Education_The_New_Emancipation_and_Truth
- Atkinson, D. (2015). The Adventure of pedagogy, learning and the not-known. Vol.8, pp. 43-56, London: Department of Educational Studies, Goldsmiths University of London. https://www.researchgate.net/publication/273642542_The_adventure_of_pedagogy_learning_and_the_not-known
- Baldacchino, J. (2008). The Praxis of Art's Deschooled Practice. Journal Compilation. NSEAD/Blackwell Publishing. https://www.academia.edu/885584/The_Praxis_of_Arts_Deschooled_Practice
- Baldacchino, J. (2014). Educating Art's Indescribable Practice - Four theses on the impossibility of Art's research. University of Dundee. https://discovery.dundee.ac.uk/ws/files/7593996/ArtIndescribablePractice_doc.pdf
- Baldacchino, J. (2015). Art Education -"The Paradox of the Ventriloquist's Soliloquy". Sisyphus; in: Journal of Education, Vol.3, issue 1; <https://discovery.dundee.ac.uk/en/publications/art-education-the-paradox-of-the-ventriloquists-soliloquy>
- Barbosa, A. M. (1991). A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. Editora Perspetiva.
- Barbosa, A. M. (1991). A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. Porto Alegre: Editora Perspetiva; (2007) 6ª Edição, São Paulo: Editora Perspetiva.
- Barbosa, A. M. (1998). Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. & Coutinho, R. (Orgs.) (2009). Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP.
- Barbosa, A. J. (2003). Os Sete Montes de Tomar. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Barthes, R. (2003). Como viver junto. São Paulo: Martins Fontes.
- Beckert, E. A., & Trenhago, J. (s.d.). Psicomotricidade infantil: a arte de brincar e aprender através do lúdico. Acedido Junho 10, 2016, em www.psicologia.pt.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1998). A construção social da realidade. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bertrand, Y., Valois, P., & Pinheiro, E. (1994). Paradigmas educacionais: escola e sociedades. Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). Investigação qualitativa e educação, uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora;
- Bondía, J. (2000). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 19, 21-28.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). A Reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & da Silva, C. P. G. (2008). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Editora Vega.
- Brum, E. D., & Schermann, L. (2004). Vínculos iniciais e desenvolvimento infantil: abordagem teórica em situação de nascimento de risco. Ciênc. Saúde Coletiva, 9(2), 457-67.
- Brun, J. (1991). A Mão e o Espírito. Lisboa: Edições 70.
- Calado, M. (2015). Educação artística e respeito pelo Património Histórico. in: Revista Matéria-Prima; Vol. 3 (2): pp. 20-26. <https://issuu.com/fbbaul/docs/materiaprima6>
- Calado, M. (2018). Historiografia da Arte Portuguesa - a segunda metade do século XIX" in: Convocarte, Revista de Ciências da Arte nº 7, Arte, Videojogo e Ludismo Tecnológico. http://convocarte.belasartes.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2019/04/Convocarte_N7.pdf

- Calado, M. (2021) - Educação artística: um testemunho. Algumas reflexões. In Falcão, M, Leite, T.S., Pereira, T.M. (Coordenadores) - Educação Artística. 2010-2020. (Coleção Estudos e Reflexões). Lisboa: Politécnico de Lisboa
- Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988). Arte Infantil – Linguagem Plástica. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, A. D., & Frazão, I. (coord.) (2014). A Charola do Convento de Cristo – História e Restauro. Lisboa: Direção Geral do Património Cultural.
- Chicó, M. T. (1981). A Arquitectura Gótica em Portugal, 3ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Choay, F. (2014). Alegoria do Património. Lisboa: Edições 70.
- Coelho, R. (2009). História viva: a recriação histórica como veículo de divulgação do património histórico e artístico nacional, 1986-2009: conceitos e práticas. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido Outubro 5, 2013, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2256>.
- Collins, J. D. (2014). The mind of Kierkegaard. Princeton University Press.
- Corrêa, P. (2008). A dimensão afetiva do ser humano: contribuições a partir de Piaget. Trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, Brasil. Acedido Maio 7, 2016, em http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2005/261351.pdf.
- Coutinho, C. P. et al. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. In: Revista Psicologia, Educação e Cultura; vol. 13, nº 2 <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Cury, A. (2004). Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Lisboa: Pergaminho.
- Damásio, A. (2015). O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Editora Companhia das Letras.
- Dewey, J. (1934). Art as Experience. New York: A Perigee Book.
- Dewey, J., & Simon, H. F. (1989). 1934: Art as Experience. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2007). The School and Society. New York: Cosimo.
- Dias, G. F. (2012). Aconselhamento psicológico a jovens do Ensino Superior: Uma abordagem psicodinâmica e desenvolvimentista. *Análise Psicológica*, 24(1), 39-50.
- Duarte, A. (1993). Educação Patrimonial: guia para professores, educadores, monitores de museus e tempos livres. Lisboa: Texto Editora.
- Duarte, V. C. (2004). Relações interpessoais: professor e aluno em cena. *Psicologia da Educação*, 19, 119-142.
- Duarte, J. P. (2012). Investigação em psicoterapia existencial utilizando o Psychotherapy Process Q-Set. Tese de Doutoramento. ISPA-Instituto Universitário, Lisboa, Portugal. Acedido Abril 17, 2016, em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2266>.
- Eisner, E.W. (1972)(2009). Educar la visión artística. Por qué enseñar arte? Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (1985). Why Art in Education and Why Art Education. In: Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools." pp. 64-69. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts. <https://eric.ed.gov/?id=ED257719>
- Eisner, E. W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre as práticas da educação. pp. 5-17, in: Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, Jul./Dez. 2008 <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Erikson, H., & Erikson, M. (1998). O Ciclo de Vida Completo: versão ampliada com novos capítulos sobre o nono estágio do desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa da Educação*, 14(2), 273-291.
- Fischer-Lichte, E. (2005). A Cultura como Performance - Desenvolver um conceito. (Maria Helena Seródio, Trad.). Conferência Faculdade de Letras Lisboa. <https://revistas.rcaap.pt/sdc/article/view/12426>
- Fonseca, V. (2001). Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares. Lisboa: Âncora.

- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fonseca, V. (2007). *Manual de Observação Psicomotora*. Lisboa: Âncora.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação Infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, T. V. B. (2013). O papel das transformações sociais e da identidade juvenil na construção de comunidades de sentido. *Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador, Bahia, Brasil.
- Gesteiro, M. (2013). *A Valorização da Expressão Plástica no Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-Escolar em Situações de Risco, Atraso de Desenvolvimento ou com NEE*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Acedido Janeiro 7, 2014, em <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4232>.
- Gombrich, E. H. (1995). *Arte e ilusão: um estado da psicologia da representação pictórica*. (3ª Ed.). (R. d. Barbosa, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Gombrich, E. H. (2006). *The Story of Art*. London: Phaidon.
- Gomes, S. (1990). *O Mosteiro de Santa Maria da Vitória do Século XV*. Coimbra: Instituto de História da Arte – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.
- Gordon, S. P. (2004). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gordon, T. (2008). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children*. New York: Harmony.
- Hegel, G. W. F., & Miller, A. V. (1998). *Phenomenology of spirit*. Delhi: Motilal Banarsidass Publ.
- Heidegger, M. (1987). El habla del poema. Una dilucidación de la poesía de Georg Trakl. *De camino al habla*, 35-76.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. (Jussara Haubert Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hernández, F. (2001). La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. *Congreso Ibérico de Arte-Educación*. Porto, Portugal. <https://pdfcoffee.com/hernandez-la-necesidad-de-repensar-la-educacion-de-las-artes-visuales-y-su-fundamentacion-en-los-estudios-de-cultura-visual-pdf-free.html>
- Hernández, F. (2005). De qué hablamos cuando hablamos de la Cultura Visual? *Revista Educação e Realidade*. UFRGS. N.34. pp 9-34; jul./dez 2005. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413/7343>
- Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre: Mediação.
- Hipólito, J. (1999). A Pessoa como Centro. *Revista de Estudos Rogerianos*, (3).
- Horta, Maria de Lourdes Parreiras, Grunberg, Evelina, & Monteiro, Adriane Queiroz (s.d.). *Guia Básico da Educação Patrimonial*, s/l. Museu Imperial: DEPRON-IPHAN-MINC.
- Kandinsky, W. (2008). *Gramática da criação*. Lisboa: Edições 70.
- Kandinsky, W. (2015). *Do Espiritual na Arte e na Pintura em Particular*. 10ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Larrosa, J. (2002). Sobre la experiencia y el saber de experiencia. Larrosa, J. y otros, *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidade*. CDCHT-USR y *Revista Ensayo y Error*, 51-77.
- Leontiev, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In J.P. Fróis (Ed.), *Educação Estética e Artística – abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, S. (2012). O trabalho do cuidado: uma análise psicodinâmica. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 12(2), 203-215.
- Lopes, R. G. (2006). *Psicologia da pessoa e elucidação psicopatológica*. Porto: Higiomed.

- Loureiro, C. Regatão, J. P. (2019). Criação e construção de Pop-Up: Uma prática pedagógica interdisciplinar entre as artes visuais e a matemática. *Interações* N°. 50, pp. 69-91 <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/18790/14579>
- Lowenfeld, V., & Britain, L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz Ludke.
- Manique, A., & Proença, M. (1994). *Didáctica da História Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, P. A. G. (2016). *History, Nation and Politics: the Middle Ages in Modern Portugal (1890-1947)*. Universidade Nova de Lisboa.
- Mendes, J. A. (1996). Características da cultura portuguesa: alguns aspectos e sua interpretação. *Revista Portuguesa de História*, 1, 46-65. ISSN: 8704147.
- Mendes, J. A. (2013). *Estudos do património: museus e educação*. 2ª ed. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Merleau-Ponty, M. (2015). *O Olho e o Espírito*. Lisboa: Nova Vega.
- Ministério da Educação. (2000). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Ministério da Educação e Ciência (1997). *Orientações Curriculares para a orientação Pré-Escolar (OCEPE)*. Portugal: Departamento do Ensino Básico.
- Moreira, J. L. (2006). *Educação para o Património Cultural. O exemplo de Machico*. Machico: Câmara Municipal de Machico.
- Ó, J. R. do (2017). Em defesa da universidade: Autorreflexividade, dúvida radical e escrita do devir. *Práticas da História. Journal on theory, historiography and uses of the past*, 4, 127-194. <http://www.ie.ulisboa.pt/docente/jorge-manuel-nunes-ramos-do-o>
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de Infância e os estilos de interacção adulto/criança. In *Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 153-173.
- Ostrower, F. (1990). *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus.
- Paiva, J. C. (2017). Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência” in: *Revistarte*; pp. 169-180 Universidade do Porto — UP, Porto, Portugal <https://seer.ufgrs.br/gearte/article/download/73802/43520>
- Panovsky, E. (2000). *Idea: A Evolução do Conceito de Belo*. Tradução de P. Neves. São Paulo: Martins Fontes.
- Panovsky, E. (2011). *Significado nas Artes Visuais*. (Maria Clara F. Kneze e J. Guinsberg, Trad.). Coleção Debates/D099). São Paulo: Perspetiva.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença.
- Pereira, P. (2007). *Portugal – Património Mundial*. Amadora: Premium Cil, pp. 18-28.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1973). *Biologia e conhecimento*. (Francisco M. Guimarães, Trad.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Piaget, J. (1983). *Psicologia da inteligência*. (Nathanael C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar editores; (2013) (Guilherme João de Freitas Teixeira, Trad.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Piaget, J. (1999). *Seis Estudos de Psicologia*. (24ª Edição) (Maria Alice Magalhães, D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pinto, C. L., & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. *Revista da Católica, Uberlândia*, 2(3), 226-235.
- Pinto, M. H. (2012). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Portugal. Acedido Novembro 12, 2015, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>.

- Ramos, P. (1993). Reviver o passado: em torno da educação patrimonial e do ensino à distância. Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Read, H. (1950). Art and Society. UK: Faber & Faber.
- Read, H. (1982). Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.
- Read, H. (2013). Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.
- Rego, T. C. (2013). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Editora Vozes Limitada.
- Ricardo, C. S. V. (2016). O livro infantil como ferramenta na educação artística e patrimonial: projeto editorial sobre património histórico-artístico de Lisboa. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido Fevereiro 2, 2017, em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/24072>.
- Rodrigues, D. (2016). A Infância da Arte, a Arte da Infância. Lisboa: Edições Asa.
- Rogers, C. R., & Rosenberg, R. L. (1977). A pessoa como centro. EPU.
- Rogoff, I. (2010). Practicing Research: Singularizing Knowledge. in: Journal of artistic Research. <http://research.gold.ac.uk/20621/1/MAkuZine%209%20-%20Practising%20Research%20Singularising%20Knowledge%20IR%20only.pdf>
- Rothwell, J. (2011). Bodies and language: Process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 16(4), 575-594.
- Rousseau, J. (1995). Emílio, ou Da educação. Tradução de S. Milliet. Original 1762. Rio de Janeiro: Difusão Editorial.
- Salomão, H. A. S., Martini, M., & Jordão, A. P. M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. O portal dos psicólogos. Acedido Janeiro 14, 2015, em www.psicologia.com.pt.
- Santos, A. (1999). Estudos de psicopedagogia e arte. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2000). Educação pela arte. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2008). Mediações Arteducacionais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, J. (1966). Educação Estética e Ensino Escolar. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Santos, J. (2008). É através da vida emocional que a criança apreende o mundo exterior. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Santos, João dos (1991). Ensaios sobre Educação I – A criança quem é? Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, João dos (2008). É através da vida emocional que a criança apreende o mundo exterior. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Santos, N. (1999). Estado da Arte em Espaços Virtuais de Ensino e Aprendizagem. Revista Brasileira de Informática na Educação, 4, 75-94.
- Semetsky, I. (2013). Learning from experience: Images of the real. International Journal of Holistic Education, 1(1), 134-151.
- Sotto, O. (2013). Educação pela Arte e Património (Vol. I). Tomar: DGPC - Convento de Cristo.
- Sotto, O. (2016). Educação pela Arte e Património (vol.III). Mafra: DGPC – Palácio Nacional de Mafra.
- Sousa, A. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, S. M. (2011). A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade em Supervisão em Educação. Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal. Acedido Janeiro 12, 2013, em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/119/1/A%20.pdf>.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). Psicologia Educacional. Lisboa: McGrawHill.
- Stake, E. (2016). A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, A. (s.d.). Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças. Lisboa: Livros Horizonte.

- Tap, P., & Nogueira, C. (1996). A sociedade pigmalão: integração social e realização da pessoa. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J. E., & Bonboir, A. (1995). Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação. Aveiro: CIDINE.
- Telmo, I. Cottinelli. (1989). O Património e a Escola: do Passado ao Futuro. Lisboa: Texto Editora.
- Touriñan López, J.M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación.. In: revista española de pedagogia, año LXIV, nº 234, mayo-agosto 2006, pp. 227-248 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2083110.pdf>
- Touriñan López, J.M. (2009). La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogia de la expresión mediada. Universidad de Santiago de Compostela https://www.researchgate.net/publication/49114563_La_educacion_artistica_como_ambito_general_de_educacion_hacia_una_pedagogia_de_la_expresion_mediada
- UNESCO (1972). Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural. Paris.
- UNESCO (1996). A Educação Um Tesouro a Descobrir. Porto: Asa
- UNESCO (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o século XXI. Lisboa: Edição da Comissão Nacional da UNESCO.
- Venegas, A. (2002). Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil. México: Ediciones Paidós.
- Vieira, J. L., Batista, M. I. B., & Lapierre, A. (2005). Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. Curitiba, PR: Filosofart Ed.
- Vieira, M. L., & Prado, A. B. (2004). Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogénese e ontogénese no desenvolvimento infantil. In ML Seidl de Moura (Eds.), O bebê do século XXI: a psicologia em desenvolvimento (pp. 155-203). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Virgolim, A. M. R. (2003). A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. Linhas críticas, 9(16), 13-32.
- Vygotsky, L. (1997). Estudos sobre a História do Comportamento. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. (1998). Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1999). Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2003). A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2009). Imaginação e Criação na Infância. São Paulo: Ática.
- Vygotsky, L. (2012). Imaginação e criatividade na infância. Ensaio de psicologia. Tradução de João P. Fróis. Lisboa: Dina livro.



Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação