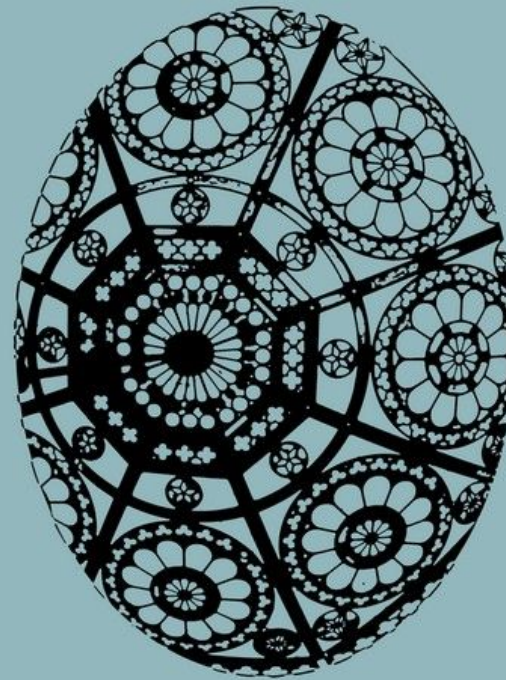


# INVESTIGAR EM **EDUCAÇÃO**

09/10 2019 | 2ª SÉRIE



CIÊNCIAS, CULTURAS  
E CIDADANIAS

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

II<sup>a</sup> Série, Número 09/10  
2019

# Investigar em Educação

Ciências, Culturas e Cidadanias



Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

## Propriedade e editor

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)  
Rua João de Deus, 38  
4100-456 Porto, Portugal  
e-mail: [spce.geral@gmail.com](mailto:spce.geral@gmail.com)  
Web: <http://www.spce.org.pt/>

## Diretor

Manuel Jacinto Sarmento  
e-mail: [sarmento@ie.uminho.pt](mailto:sarmento@ie.uminho.pt)

## Composição

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

## ISSN

1645-7587

Indexada no Diretório do Sistema Regional de Informação em linha  
para Revistas Científicas da América Latina, Caraíbas, Espanha e  
Portugal "Latindex"



#### Comissão de Redação

Ana Maria Seixas  
António Osório  
Catarina Tomás  
Gabriela Portugal  
Luís Miguel Carvalho  
Preciosa Fernandes

#### Conselho Editorial Nacional

Alberto Filipe Araújo  
Américo Peres  
Ana Benavente  
Ana Macedo  
António Fragoso  
António Magalhães  
António Neto-Mendes  
António Nóvoa  
Bártolo Paiva Campos  
Fátima Antunes  
Helena Costa Araújo  
Isabel Alarcão  
Isabel Baptista  
Isabel José Fialho  
Isabel Menezes  
João Amado  
Jorge Ávila de Lima  
José Lopes Verdasca  
José Machado Pais  
Laurinda Sousa Ferreira Leite  
Leandro Silva Almeida  
Leonor Santos  
Manuela Esteves  
Maria João Cardona Correia  
Maria José Casa-Nova  
Maria Teresa Estrela  
Marta Araújo  
Paula Cristina Guimarães

Paulo Dias  
Pedro Silva  
Sérgio Niza  
Susana Caires

#### Conselho Editorial Estrangeiro

Alice Casimiro Lopes  
Bartolomeu Varela  
Bernard Charlot  
Carlos Alberto Torres  
Dalida Andrade  
Denise Leite  
Eric Plaisance  
Francesc Imbernon  
José Eustáquio Romão  
Leni Vieira Dornelles  
Luiz Carlos de Freitas  
Márcia Ângela Aguiar  
Maria Isabel Cunha  
Maria Teresa Esteban  
Michael Young  
Xavier Bonal

#### Capa

João Catalão

#### Assistente de Edição

Luís Valente

#### Secretariado

Rosa Branca

## Índice

<b>Editorial</b>	
Cristina C. Vieira e Ana Maria Seixas.....	5
<b>Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada</b>	
Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos e Maria Palmira Alves.....	13
<b>As escolas fazem a diferença: o papel das lideranças e da cultura escolar</b>	
Sílvia Amorim, Ilídia Cabral e José Matias Alves.....	21
<b>Identidade(s), mudança e desenvolvimento profissional</b>	
Alexandra Cabral e Isolina Oliveira.....	47
<b>A Educação para a Cidadania e o Programa de Educação Moral Religiosa Católica – Edição de 2014 (P-2014): sob o olhar de Pedro D'Orey da Cunha</b>	
Francisco Guimarães e Maria do Céu Roldão.....	59
<b>O património educativo ao serviço de uma escola alternativa – A Cooperativa A Torre</b>	
Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrade .....	73
<b>Género e cidadania: configurações da intervenção socioeducativa das organizações da sociedade civil</b>	
Ana Isabel Teixeira, Maria José Magalhães e Pedro Daniel Ferreira.....	89
<b>Abordagem pedagógica integrada na educação pré-escolar: o projeto Kiitos@21st Century Preschools</b>	
Amélia de Jesus Marchão, Susana Porto e Teresa Coelho .....	105
<b>Prática de ensino supervisionada: contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	
João Rocha .....	121
<b>Relatórios de prática de ensino supervisionada: opções investigativas dos futuros professores</b>	
Cristina Mesquita, Elza Mesquita, Maria José Rodrigues, Mário Cardoso, Cristina Martins .....	135
<b>Género e TIC: representações e práticas de docentes de TIC</b>	
Eduarda Ferreira e Maria João Silva .....	151
<b>O projeto Eco-sensors4Health: explorando a integração significativa das TIC nas práticas letivas da formação inicial de professores</b>	
Cristina Azevedo Gomes, Anabela Novais, Isabel Abrantes, Maria João Silva, Dinis Saraiva e Leonor Dias.....	167
<b>Distintas perceções dos formandos sobre a educação pré-escolar: uma análise de clustering</b>	
Cristina Mesquita, Maria José Rodrigues e Rui Pedro Lopes .....	183

<b>A instrução estratégica do SRSD na escrita do ensaio de opinião</b>	
Sara Ferreira, Maria Isabel Festas, Maria Helena Damião e Maria Prata.....	199
<b>Transição para o ensino superior dos estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa: aprendizagens e desafios académicos</b>	
Catarina Doutor e Natália Alves .....	213
<b>World-class universities? a dimensão social na mobilidade internacional de Estudantes</b>	
José Vieira de Sousa, Rovênia Amorim Borges e Almerindo Janela Afonso .....	229
<b>Online na vida, off-line na condução</b>	
Isabel Calado .....	245
<b>Conjuntura histórica e sociopolítica da Educação em Direitos Humanos no ensino superior do Brasil</b>	
Luciana Santos Lenoir, Silvana Mendes Cordeiro e Luci Helena Silva Martins .....	253
<b>Resumos.....</b>	269

## Editorial

Cristina C. Vieira<sup>1</sup>  
Ana Maria Seixas<sup>2</sup>

Num momento de grandes desafios sociais e individuais impostos pela inesperada situação de pandemia, mas também pela angustiante e permanente instabilidade geopolítica do mundo em que vivemos, a *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (SPCE) publica finalmente o volume duplo, relativo aos números 8 e 9, de 2019, da Revista *Investigar em Educação*. Nele estão reunidos 17 contributos que foram selecionados de entre mais de uma centena de textos que, a partir das comunicações apresentadas no XIV Congresso – *Ciências, Culturas e Cidadanias* – realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em 2018, foram enviados para a edição das Atas. Os trabalhos que integram esta publicação passaram por um processo de revisão por pares e em alguns casos houve novo contacto com os/as autores, para pequenos ajustamentos, tendo em vista a preparação da versão final. As duas organizadoras deste número devem um pedido de desculpa aos leitores e principalmente a todos os/as colegas que esperaram, pacientemente, vários meses por esta publicação.

As investigações empíricas e as reflexões teóricas que deram corpo aos textos agora publicados foram desenvolvidas e redigidas sobretudo nos últimos dois anos, num período em que nada fazia prever a mudança das nossas rotinas e em que a crença no valor fundamental do aprender e do ensinar eram a alavanca para a produção de conhecimento científico em educação. As nossas vidas mudaram, mas estamos certas de que esta esperança no poder da educação para a transformação social, seja no combate a todas as formas de desigualdade e de discriminação advindas de fatores estruturais, seja pelo empoderamento dos diversos agentes educativos para a promoção daquilo a que Paulo Freire chamou o “Ser Mais” se mantém em todas as pessoas que acederam contribuir para este volume.

É conhecida a utopia de que a ‘educação pode mudar o mundo’, mas para todos/as os/as que trabalham nas Ciências da Educação essa convicção permanece, pois sabe-se que as pessoas com menos acesso a oportunidades educativas e à liberdade de pensamento e de salutar discussão de ideias são mais propensas a sofrer atropelos aos seus direitos, menos capazes de cumprir de forma autónoma e crítica os seus deveres e possuem, certamente, menos domínio da sua vida. Estas são preocupações centrais na promoção de uma

<sup>1</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, e Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), da Universidade do Algarve, Portugal, vieira@fpce.uc.pt

<sup>2</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, e Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra, Portugal, anaseixas@fpce.uc.pt

vivência cidadã, que implica o cuidar de si, das outras pessoas e do planeta, e às quais as ciências e a(s) cultura(s) não podem ficar alheias.

Os trabalhos agora publicados dão conta da pluralidade do campo de investigação e de práticas das Ciências da Educação, abrangendo contextos formais e não formais de educação, onde a diversidade de aprendizagens e a ação dos diversos atores dos espaços educativos são analisadas sob diversos prismas e à luz de diferentes correntes teóricas. Salienta-se ainda a natureza transversal e multideterminada dos inúmeros projetos de intervenção apresentados, muitos deles desenvolvidos com uma perspetiva interdisciplinar que convoca a participação de investigadores/as de outras áreas do saber. São também diversas as vozes dos/as participantes nas investigações que foram escutadas, fossem eles crianças em atividades de educação pré-escolar, adolescentes do ensino secundário, estudantes universitários, docentes envolvidos em ações de formação contínua, professores/as supervisores/as ou líderes de instituições educativas (lista não exaustiva). Há ainda a realçar o lastro riquíssimo de que os/as investigadores/as em Ciências da Educação e de áreas afins dispõem, de colegas que os/as antecederam e cujas ideias, métodos pedagógicos e materiais didáticos resistiram à expectável obsolescência de alguns saberes e técnicas, e permanecem como recursos extremamente valiosos. Mas, a dimensão da tecnologia também está presente nos temas tratados neste volume duplo, sendo apresentada em diferentes casos como recurso pedagógico para o processo de ensino/aprendizagem de temas diversos, integrantes do quotidiano de crianças e jovens. Neste enquadramento, é inevitavelmente trazida para a discussão a importância do desenvolvimento, em qualquer idade, da autonomia crítica, para se saber lidar com a informação que é veiculada por diferentes meios.

Dada a especificidade deste volume da Revista, os 17 artigos foram organizados numa secção única, sem subdivisões, não havendo artigos encomendados nem textos escolhidos para a habitual parte da Antologia. São 44 os/as autores/as que colaboram nestes dois números de 2019, sendo 38 de instituições portuguesas do ensino superior, dois de agrupamentos nacionais de escolas do ensino básico e quatro de universidades brasileiras. Passamos a apresentar brevemente cada um dos artigos selecionados, pela ordem em que aparecem, usando por vezes excertos do texto dos respetivos resumos.

O primeiro artigo, de Teresa Santos e de Maria Palmira Alves, da Universidade do Minho, intitula-se *Currículo e avaliação: uma perspetiva integrada*. O trabalho empírico desenvolvido teve como objetivo principal compreender como perspetivam os professores a influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos. Para tal, as autoras fizeram um estudo qualitativo num Agrupamento de Escolas da região Norte de Portugal através de uma entrevista semiestruturada a professores que lecionavam no 2º e 3º ciclos do ensino básico e desempenhavam cargos de coordenação em programas relacionados com o sucesso escolar e de direção de turma.

O segundo artigo é da autoria de duas autoras e de um autor da Universidade Católica Portuguesa, Sílvia Amorim, Ilídia Cabral e José Matias Alves, e tem como título *As escolas fazem a diferença: o papel das lideranças e*

da cultura escolar. Partindo do pressuposto de que a qualidade da liderança e a cultura escolar podem ser fatores importantes para explicar a variação dos resultados dos alunos entre escolas, o estudo apresentado caracteriza o papel das lideranças e da cultura escolar de duas escolas com resultados académicos diferentes, mas com contextos e populações estudantis semelhantes. Os dados recolhidos confirmam que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, sentido de pertença, transformação e proximidade entre os docentes são aspetos essenciais para o sucesso escolar dos alunos.

No terceiro artigo, *Identidade(s), mudança e desenvolvimento profissional*, de Alexandra Cabral e Isolina Oliveira, da Universidade Aberta, as autoras apresentam as conclusões que retiraram de um estudo de caso de cariz etnográfico e que envolveu uma triangulação de fontes, o qual teve como finalidade a análise e a reflexão sobre as lideranças intermédias e as práticas de trabalho colaborativo. Dos dados obtidos resultaram reflexões sobre a eventual contribuição das lideranças, formais e informais, para a construção de uma via de desenvolvimento profissional simultaneamente integradora e proficiente.

No artigo que surge em quarto lugar, Francisco Guimarães e Maria do Céu Roldão, da Universidade Católica Portuguesa, refletem sobre *A educação para a cidadania e o programa de Educação Moral Religiosa Católica – edição de 2014 (P-2014): sob o olhar de Pedro D'Orey da Cunha*. Este trabalho insere-se numa investigação de doutoramento do primeiro autor, cuja questão principal consistiu em saber como o P-2014, enquanto prescrição macrocurricular, articula a relação tensional entre um currículo para todos e um ensino confessional próprio de alguns. Com base numa extensa análise documental, os autores concluem, ainda que provisoriamente (atendendo ao trabalho feito até à data da preparação do texto), pela existência de inconsistências no equilíbrio entre um currículo desenhado para todos/as os/as alunos/as e uma educação confessional apropriada apenas a alguns.

Em quinto lugar, Joaquim Pintassilgo e Alda Andrade, da Universidade de Lisboa, assinam o artigo *O património educativo ao serviço de uma escola alternativa – A Cooperativa A Torre*. Tendo como alicerce o valioso e diverso acervo fotográfico da instituição escolar analisada, foi objetivo dos autores estudar o património educativo desta escola, evidenciando as características do seu projeto educativo e das pedagogias adotadas ao longo do tempo. Do ponto de vista metodológico, partiram da premissa de que os objetos utilizados na escola decorreram das pedagogias que foram sendo privilegiadas em cada época. O trabalho apresentado insere-se num projeto português financiado, mais vasto, que é liderado pelo primeiro autor e de cuja equipa fazem parte cerca de duas dezenas e meia de investigadores.

Ana Isabel Teixeira, Maria José Magalhães e Pedro Ferreira, da Universidade do Porto, são, respetivamente, as autoras e o autor do artigo que surge em sexto lugar, com o título *Género e cidadania: configurações da intervenção socioeducativa das organizações da sociedade civil*. A partir da

investigação de doutoramento da primeira autora, neste trabalho é discutida a relação entre a escola e as organizações da sociedade civil (OSC) que desenvolvem intervenções de natureza socioeducativa sobre cidadania e género em contexto escolar. Foi objetivo dos três estudos desenvolvidos identificar o papel que as políticas públicas exercem na configuração dessa relação, bem como caracterizar o universo conceptual e ideológico que subjaz à atuação das diferentes OSC e entender as dinâmicas estabelecidas entre as diversas partes.

O sétimo artigo, de três investigadoras do Instituto Politécnico de Portalegre, Amélia Marchão, Susana Porto e Teresa Coelho, tem como título *Abordagem pedagógica integrada na educação pré-escolar: o projeto Kiitos@21st Century Preschools*. O trabalho apresentado é um estudo de caso que foi desenvolvido no âmbito do projeto mencionado, que é de cariz internacional, com apoio financeiro do Programa Erasmus+. Visa uma abordagem pedagógica integrada na educação pré-escolar, promovendo a aprendizagem de uma segunda língua (inglês), a educação musical e as competências para o século XXI. O objetivo geral da pesquisa efetuada consistiu em identificar as representações de docentes sobre o projeto em geral, especificando os contributos para a aprendizagem das crianças e as oportunidades formativas oferecidas às/aos próprias/os docentes, em prol da melhoria da sua ação educativa.

Em oitavo lugar surge o artigo da autoria de João Rocha, do Instituto Politécnico de Viseu, com o título *Prática de ensino supervisionada: contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. O estudo de natureza qualitativa desenvolvido, com recurso à técnica da entrevista, pretendeu averiguar as representações de responsáveis educativos pela formação inicial de professores/as e de especialistas nacionais de supervisão em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional de futuros/as profissionais em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As principais conclusões do estudo evidenciam o papel central da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional de futuros/as professores/as.

De um grupo de quatro investigadoras e um investigador – Cristina Mesquita, Elza Mesquita, Maria José Rodrigues, Mário Cardoso e Cristina Martins – do Instituto Politécnico de Bragança, surge o nono artigo, intitulado *Relatórios de prática de ensino supervisionada: opções investigativas dos futuros professores*. Este trabalho teve como objetivo central apresentar uma sistematização da dimensão investigativa concretizada no âmbito dos relatórios finais de Prática de Ensino Supervisionada, concluídos desde 2014/2015, no Instituto Politécnico de Bragança, nos mestrados em Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Como se pode ler no artigo, as conclusões mais assinaladas nos relatórios analisados mostram claras evidências de que a investigação é essencial para a melhoria das práticas em contexto.

Em décimo lugar encontra-se o artigo *Género e TIC: representações e práticas de docentes de TIC*, da autoria de Eduarda Ferreira, da Universidade

Nova de Lisboa, e de Maria João Silva, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Considerando as desigualdades de género ao nível das práticas digitais e das profissões relacionadas com as TIC que a investigação tem vindo a documentar, o trabalho apresentado teve como objetivo explorar como é que os/as docentes constroem as suas relações com as TIC e como é que as representações sociais de género fazem a diferença nessa construção. Os dados apresentados são parte integrante de um projeto mais alargado que foi desenvolvido em várias etapas, tendo os grupos focais com docentes de TIC constituído a última fase. Das conclusões obtidas, as autoras deixam inclusive recomendações para o delineamento de práticas educativas destinadas a promover a equidade de género nas TIC.

São seis os autores do artigo que aparece em décimo primeiro lugar, sendo três do Instituto Politécnico de Viseu (Cristina Gomes, Anabela Novais e Isabel Abrantes), um do Instituto Politécnico de Lisboa (Maria João Silva) e dois (Dinis Saraiva e Leonor Dias), docentes em Agrupamentos de Escolas. O trabalho intitula-se *O projeto Eco-sensors4health: explorando a integração significativa das TIC nas práticas letivas da formação inicial de professores*. Este trabalho apresenta um estudo exploratório integrado no projeto Eco-sensors4Health, o qual pretende empoderar as crianças do 1.º ciclo do ensino básico na promoção da saúde ambiental nas suas escolas. O estudo envolveu oito estudantes de licenciatura em Educação Básica, que desafiaram crianças de duas turmas do ensino básico a investigar sobre o conforto térmico das suas escolas e a propor ações de melhoria da qualidade ambiental.

Em décimo segundo lugar encontramos o artigo de Cristina Mesquita, Maria José Rodrigues e Rui Lopes, do Instituto Politécnico de Bragança, com o título *Distintas percepções dos formandos sobre a educação pré-escolar: uma análise de clustering*. Salientando a importância de uma reflexão profunda sobre os atuais modelos de formação de professores/as e educadores/as, o estudo em análise procurou analisar as percepções que os formandos do 3.º ano do curso de Educação Básica e os formandos do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º CEB têm sobre a educação de infância e a forma como o modelo de formação os prepara para o exercício profissional. Através de um questionário disponibilizado online, os resultados obtidos mostram que os alunos de educação básica sentem que são preparados para todos os níveis educativos. No entanto, os alunos de mestrado realçaram algumas fragilidades do modelo de formação, havendo aspetos particulares da educação de infância que deverão ser reforçados em eventuais reestruturações dos modelos de formação em vigor.

O artigo que surge em décimo terceiro lugar é de quatro investigadoras da Universidade de Coimbra, Sara Ferreira, Maria Isabel Festas, Maria Helena Damião e Maria Prata, e tem como título *A instrução estratégica do SRSD na escrita do ensaio de opinião*. As autoras apresentam os resultados de um estudo quase-experimental, que foi desenvolvido com uma amostra alargada de alunos do 8º ano de escolaridade, onde foram adaptadas as estratégias do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), relacionadas com a planificação, a escrita e a revisão do ensaio de opinião e do texto expositivo, bem como estratégias de

autorregulação da aprendizagem. Para a sua concretização foram desenvolvidos dois programas de intervenção, integrados nas aulas de Português, com o objetivo de averiguar a eficácia do ensino destas estratégias nas tipologias textuais supramencionadas e verificar se a aprendizagem de uma determinada tipologia é transferível para outra.

Em décimo quarto lugar é apresentado o estudo de Catarina Doutor e Natália Alves, da Universidade de Lisboa, que o intitularam *Transição para o ensino superior dos estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa: aprendizagens e desafios académicos*. As dificuldades e desafios da transição para o ensino superior dos estudantes oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) constituem o foco de análise do trabalho das investigadoras, que se insere na pesquisa de doutoramento da primeira autora. A partir de entrevistas de cariz biográfico a 22 estudantes dos PALOP da Universidade de Lisboa, foi possível concluir que a transição para o ensino superior é um acontecimento biográfico que coloca aos/as jovens um vasto leque de desafios de natureza individual, educativa e social e este acontecimento assume ainda maior complexidade ao implicar o confronto com um conjunto diversificado de outras transições.

Da autoria de José de Sousa, da Universidade de Brasília (Brasil), e de Rovênia Borges e Almerindo Afonso, da Universidade do Minho, surge em décimo quinto lugar o artigo *World-class universities? A dimensão social na mobilidade internacional de estudantes*. Este trabalho de natureza teórica aborda de modo reflexivo o conceito pouco consensual de *world-class universities*, adotado pelos autores para designar as instituições no topo dos rankings internacionais em determinadas áreas do conhecimento. Os dados estatísticos disponíveis sobre os rankings mundiais dessas instituições vão ao encontro da visão de diversos autores, de que as *world-class universities* são aquelas que possuem o inglês como língua materna, estão situadas no Norte Ocidental e se inserem em economias mais fortes, o que compromete, em última análise, a dimensão social da mobilidade internacional, por praticamente impedir a inclusão de outros estudantes fora dessa geografia, com recursos mais parcos e não falantes de inglês.

Isabel Calado, da Escola Superior de Educação de Coimbra, assina o artigo que aparece em décimo sexto lugar, com o título *Online na vida, off-line na condução*. Neste trabalho a autora apresenta uma reflexão em torno da necessidade de apostar na educação, nos seus mais diversos contextos, para desenvolver nas pessoas de todas as idades a autonomia crítica, que é indispensável para saberem lidar com a informação que surge permanentemente de várias fontes. No entender da investigadora, que aborda de forma particular a Literacia Visual, a Educação para os Media deverá centrar-se na promoção dessa capacidade crítica, que permite escolher, escrutinar e desocultar os significados construídos pelos media, levando quem aprende a fazer um equilíbrio entre a navegação ou imersão no sistema e o distanciamento, para conseguir 'ver de fora'.

Por fim, o artigo que encerra o volume e aparece em décimo sétimo lugar é da autoria de três investigadoras brasileiras, duas da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros (Luciana Lenoir e Silvana Cordeiro) e uma da Universidade Estadual de Montes Claros (Luci Martins), intitulado *Conjuntura histórica e sociopolítica da educação em direitos humanos no ensino superior do Brasil*. Neste trabalho as autoras refletem de um modo bastante aprofundado sobre o enquadramento histórico e sociopolítico da construção dos instrumentos normativos e estratégicos que determinaram os fundamentos teórico-metodológicos dos valores e das práticas da educação em Direitos Humanos no Brasil. Partindo de uma investigação documental que implicou um amplo levantamento bibliográfico, são identificados os parâmetros didáticos que presidiram à escolha dos conteúdos curriculares sobre Direitos Humanos, especialmente ao nível do ensino superior, sendo debatidas também as competências e habilidades que é suposto promover nos/as estudantes e ver personificadas nos/as docentes, de forma a que o processo de ensino/aprendizagem contribua efetivamente para o respeito e para a consolidação da cultura dos direitos humanos.

Em suma, quer a análise seja centrada nas reflexões de quem ensina – sobre a sua identidade profissional, os currícula e/ou as práticas docentes, entre outros aspetos, – quer o foco se coloque sobre quem aprende, partindo de uma visão holística do ato de educar, retomamos, para finalizar, o pensamento de Paulo Freire, com o intuito de sintetizar a postura humanística e ética de todos/as os/as autores e autoras que assinaram os artigos que integram este volume: a educação não transforma o mundo; a educação muda as pessoas e elas transformam o mundo.

**Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada**

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos<sup>1</sup>  
 Maria Palmira Alves<sup>2</sup>

**Resumo**

A avaliação tem como finalidade a regulação do processo de ensino-aprendizagem, para que todos os alunos tenham sucesso escolar. Esta é uma questão prioritária na agenda das políticas educativas nacionais e internacionais, que apelam à adequação de respostas curriculares à diversidade dos contextos e dos alunos. A escola tem, aqui, a difícil missão de integrar e motivar todos os alunos, garantindo a todos as condições necessárias para o sucesso educativo e, ao mesmo tempo, prestar contas sobre o cumprimento de tal missão. Para tal, a aprendizagem deve ocorrer de forma dinâmica, construtiva e integrada durante todo o processo de ensino aprendizagem e os alunos deverão ter a possibilidade de desenvolver a autonomia, através de práticas de regulação, metacognição e autoavaliação. Apresentamos alguns resultados de um estudo, de natureza qualitativa, realizado num agrupamento de escolas situado na região Norte de Portugal, cujo objetivo principal é compreender como perspetivam os professores a influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, tendo sido realizadas junto de professores que lecionam no 2º e 3º ciclos do ensino básico e desempenham cargos de coordenação em programas relacionados com o sucesso escolar e de direção de turma. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados ressaltam a importância da centralidade do aluno no processo de ensino – aprendizagem – avaliação.

**Palavras-chave:** Currículo, Avaliação, Integração, Ensino Básico

### 1. Desafios do currículo e da avaliação para a centralidade do aluno no processo de desenvolvimento do currículo

O currículo abarca todo o processo educativo, desde a conceção até à sua realização nas salas de aula, articulando-se com a ação educativa e a avaliação. Roldão (2013) sustenta que o currículo corresponde ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) que cada sociedade considera necessários para sobreviver e que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar. Bioto-Cavalcanti (2014) define currículo como o rol de conhecimentos socialmente produzidos e selecionados para compor o percurso escolar, visando uma determinada formação académica e profissional, organizada em tempos, espaços, dispositivos pedagógicos, normas, regras, planos e métodos de aprendizagem e de ensino. Para Alonso (2000, p. 33) currículo é “um instrumento que possibilita a clarificação partilhada de intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola”. Pacheco (2011) refere que em todo o projeto de

formação, o “currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (p. 77).

Muitos estudos (Alves, 2004; Flores, Machado & Alves, 2017; Roldão, 2013) continuam a sustentar que existe um distanciamento entre o currículo que é implementado pelos professores, no ensino básico e os contextos e necessidades reais dos alunos. Não há dúvida sobre o esforço que tem vindo a ser feito de contextualização e flexibilização curricular, nomeadamente, da introdução de elementos das culturas locais nas escolas, mas o currículo continua a ser, maioritariamente, desenvolvido de maneira formal e sem ter em consideração os mais variados contextos onde as escolas estão inseridas, assim como, as características individuais dos alunos. Para uma educação de qualidade é fundamental aproximar o currículo ao contexto do aluno, sendo este o principal responsável pela sua aprendizagem, entendida como um processo colaborativo e favorecedor da autonomia. O aluno é o sujeito principal do processo de ensino/aprendizagem, possui conhecimentos que foi adquirindo ao longo da sua vivência no contexto local e estes conhecimentos deverão ser colocados ao serviço dos conteúdos formais do currículo escolar, como fonte inesgotável e renovável de alternativas para o enriquecimento do processo de construção e de internalização dos conhecimentos lecionados nas escolas.

As políticas nacionais e internacionais (Agenda 2030 da ONU) apelam à adequação de respostas curriculares à diversidade dos contextos e dos alunos para “garantir índices de maior eficácia educativa para gerarem transformações curriculares de natureza diversa” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 3). As mudanças na educação realizadas em vários países, no final do século XX, apostaram na reorganização e modernização do currículo e na racionalização da sua prescrição uniforme. Também, o sistema educativo Português, relativamente às questões do currículo e sob o efeito das políticas globais da educação,

tem vindo a procurar formas de resolver de uma espécie de “quadratura do círculo”: por um lado conferir mais autonomia às escolas na gestão do currículo e na forma como se organizam para promover um conjunto de “competências chave” que representam um novo ideal para um mercado global e, por outro lado, perseguir no controlo da performatividade, com reflexos nas escolas, nos professores e nos alunos (Flores, Alves, & Machado, 2017, pp. 8-9).

Esta transformação curricular tende a evoluir para um formato “não de cariz enciclopédico, mas dirigidas a uma capacitação e qualificação mais eficazes de todos os cidadãos, no plano económico e cívico” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 3).

É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências adequadas aos desafios que se colocam à sociedade atual, tem por missão integrar e motivar todos os alunos garantindo a todos as condições necessárias para o sucesso educativo e,

<sup>1</sup> Universidade do Minho, Portugal, tjcps@sapo.pt

<sup>2</sup> Universidade do Minho, Portugal, palves@ie.uminho.pt



ao mesmo tempo, prestar contas sobre o cumprimento de tal missão. Ao longo e no final da escolaridade, os alunos deverão ser capazes de resolver problemas complexos, associando essa necessidade à competitividade, à conexão global e ao mundo cada vez mais global.

Ciente de tal missão, o programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (resolução do Conselho de Ministros nº23/2016) dando um contributo legislativo centrado no aluno, “num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e de equidade”, promovendo ainda a eficiência e a qualidade das escolas destinado a promover um ensino de qualidade e combater o insucesso escolar. O Despacho Normativo n.º 1-F/2016 regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, apresenta medidas de promoção do sucesso educativo, pensadas pelo professor titular de turma e por cada conselho de turma, a partir de um efetivo conhecimento das dificuldades, de acordo com as fragilidades a ultrapassar, tendo em conta as características dos alunos e as possibilidades de cada comunidade escolar. Estas, concretizam-se através de: coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria das práticas; apoio ao estudo orientado para a satisfação de necessidades específicas, contribuindo para um trabalho de proximidade e acompanhamento eficaz do aluno face às dificuldades detetadas; implementação de tutorias, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, entre outras (artigo 32.º, ponto 3.º).

Tendo em conta esta política de sucesso educativo para todos, o despacho n.º 5908/2017, propôs às escolas do ensino básico uma política curricular de participação voluntária “o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular”, que visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo. Estas medidas, com vista a atingir um perfil de base humanística, impulsionaram à definição de um perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Ainda neste alinhamento da política educativa, emerge o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, onde se preconizam “novos desafios, decorrentes do desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.” Com vista a atingir um perfil de base humanística, o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentem, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O decreto-lei refere uma “Abordagem multinível”, opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção; “ as Aprendizagens Essenciais”, conjunto comum de

conhecimentos a adquirir; a “Autonomia e flexibilidade curricular”, faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base; os “Documentos curriculares”, conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente, os programas, metas, orientações, perfis profissionais; “ os domínios de autonomia curricular” (DAC), áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular; a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual; as “Matrizes curriculares-base”, conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade; o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, que está estruturado em princípios, visão e valores.

Na sequência deste compromisso com a educação, o decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, tem como eixo central uma aposta na escola e concretiza-se nos princípios e normas que garantem a inclusão, que visam responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas. Deste modo, toda a atividade da escola é o currículo e as aprendizagens dos alunos, numa lógica de igualdade de oportunidades e equidade.

### 1.1. Uma perspectiva integrada de avaliação: condições para o sucesso

A avaliação das aprendizagens “tem vindo a ser ampliada em formas de avaliação formativa com a função de acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem e contribuir para a melhoria contínua das aprendizagens” (Sá & Alves 2014, p. 531). Scriven (1967) propôs a avaliação formativa como o mais valioso contributo para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes, porque acompanha o desenvolvimento da aprendizagem e os envolve. Esta lógica formativa tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. O erro deixará de ser visto como uma lacuna, passando a ser aceite como um indicador do percurso de aprendizagem e “o feedback é importante (...) regula e controla os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a motivação e autoestima” (Fernandes, 2006, p. 31).

Assim, o feedback é um elemento essencial de comunicação e de interação entre o professor e o aluno, permite ao primeiro perceber as alterações que tem de fazer à sua ação de ensinar, de modo a poder ajustá-la às necessidades do aluno e potenciar uma maior consciencialização dos seus pontos fortes, assim como, a identificação dos seus pontos fracos para orientá-



lo na realização de ações que diminuam as suas dificuldades. Ao aluno permite ter a noção, quer dos seus sucessos, quer da forma como ultrapassar os insucessos com que se vai defrontando ao longo do seu processo de aprendizagem. Alves, Aguiar e Oliveira (2014) acrescentam que o feedback pode ser escrito nas margens dos trabalhos, ser de natureza oral (transmitido nas aulas ou em sessões de apoio tutorial individualizado) e/ou fornecido com recurso às novas tecnologias. O uso de feedback adequado poderá ajudar o aluno a assumir-se como um aprendente autónomo, construindo e utilizando os seus processos metacognitivos e autoavaliando a sua aprendizagem. Assim, o aluno pode aprender com os erros cometidos, ler e refletir sobre o que fez, bem como, encontrar estratégias para não cometer os erros noutras tarefas.

A implementação deste tipo de práticas no ensino abre a porta à implementação de outras formas de avaliação, que consideramos fundamentais para o sucesso dos alunos: a autoavaliação, a metacognição, a autorregulação, o desenvolvimento da autonomia e o feedback, dando ênfase ao papel do aluno, colocando-o numa posição de protagonista do processo de ensino aprendizagem. A este propósito, Lopes e Silva (2012) referem as três orientações da avaliação: avaliação para a aprendizagem; avaliação como aprendizagem e avaliação das aprendizagens. A avaliação das aprendizagens é utilizada pelos professores para fazer o julgamento sobre o desempenho em relação aos objetivos da aprendizagem e pode ocorrer numa unidade de ensino ou num período, sendo que esta orientação tem caráter sumativo (Lopes & Silva, 2012).

A avaliação para a aprendizagem promove a consolidação da aprendizagem e a colocação do aluno no centro de todo o processo, incluindo a autoavaliação, avaliação por pares e o feedback para suporte da aprendizagem e questionamento efetivo. Por último, a avaliação como aprendizagem enfatiza a responsabilidade dos alunos em relação à aprendizagem e à avaliação, envolvendo-os no processo de auto e heteroavaliação (Lopes & Silva, 2012).

Esta abordagem permitirá ao professor adequar as tarefas a cada situação específica pois, dado o seu caráter contínuo, ocorre em momentos diversificados (Alves, 2004), ou seja, no início da tarefa (regulação proativa); ao longo da tarefa (regulação interativa) e após a sequência de aprendizagem (regulação retroativa), cabendo aos professores selecionar as diversas de tarefas e levar os alunos a participar ativamente, para que a avaliação esteja integrada no processo formativo. Neste sentido, e tal como refere Simão (2008, p. 125), “os esforços para melhorar a educação exigem a melhoria das práticas de avaliação”, salientando a função de regulação da avaliação, pois cada professor deve adequar a sua ação às dificuldades e necessidades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe caminhar no sentido da autorregulação, com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender, ou seja, tanto quanto possível, que aprenda a aprender. (Pinto & Santos, 2006, p. 37). Os alunos não adquirem todos “ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens, pelo que, para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino e dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos” (Perrenoud, 2001, p. 49).

## 2. Opções metodológicas

### 2.1. Objetivos do estudo

A escola tem a difícil missão de integrar e motivar todos os alunos, garantindo a todos as condições necessárias para o sucesso educativo e, ao mesmo tempo, prestar contas sobre o cumprimento de tal missão. Assim, analisamos as relações entre políticas e práticas de currículo e avaliação, com base na perceção de professores do Ensino Básico e, para isso, formulámos os seguintes objetivos:

- analisar a perspetiva dos professores sobre a influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos;
- compreender as práticas de avaliação;
- conhecer os instrumentos mais utilizados na avaliação dos alunos.

Para a sua consecução, optámos por um estudo de caso que, tal como salienta Bell (2002, p. 23), “permite ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação”, justificando uma abordagem metodológica qualitativa.

### 2.2. Contexto do estudo

O Agrupamento de Escolas abrange três estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico, é frequentado por 754 alunos, divididos por 38 turmas e tem 81 professores.

### 2.3. Caracterização dos intervenientes no estudo

No presente estudo participaram 6 professores que lecionam no 2º e 3º ciclos do ensino básico e desempenham cargos de coordenação em programas relacionados com o sucesso escolar e de direção de turma. Na tabela 1 apresentamos o perfil dos professores entrevistados.

Tabela 1. Perfil dos entrevistados

Código	Sexo	Tempo de serviço	Anos que leciona	Disciplina que leciona
P1	M	20	6º ano	Matemática
P2	F	22	7.º e 8.º anos	Físico-química
P3	F	26	6º e 8.º anos	Português
P4	M	24	7º, 8º e 9º anos	Educação Visual
P5	F	30	5º e 6º anos	Ciências
P6	F	20	8º e 9º anos	Inglês

Os professores entrevistados têm entre 20 e 30 anos de serviço; 66% são do sexo feminino, 33% são do sexo masculino e lecionam em todos os anos de escolaridade (desde o 5º ao 9º anos). A sua seleção obedeceu aos seguintes critérios: lecionarem as disciplinas de Português, Matemática e Inglês, por estas estarem inseridas no Plano Estratégico do Agrupamento, onde os níveis de (in)sucesso eram relevantes. Lecionarem duas disciplinas da área das Ciências (Físico-Química e Ciências) por o (in)sucesso ser residual e uma disciplina da área das artes, Educação Visual, por os níveis de sucesso serem elevados.

#### 2.4. Instrumento de recolha de dados: inquérito por entrevista

A realização de entrevistas é um dos métodos apropriados para utilizar num estudo de caso sobre as instituições educativas, pois proporciona ao longo da entrevista um pacto que é negociável, possibilitando a redefinição do sentido do discurso que integra, inicialmente, “um conjunto de parâmetros integradores dos saberes mínimos partilhados pelos sujeitos que dialogam” (Aires, 2015, p. 32).

Deste modo, os dados foram recolhidos com recurso a entrevistas semiestruturadas, que têm a vantagem de proporcionar grande quantidade e diversidade de informação. Estas, depois de observadas todas as normas éticas, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo ou análise temática (Bardin, 2009, p. 198), que consiste na “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)” (Bardin, 2009, p. 145). Foi assegurada a proteção da identidade dos sujeitos, tendo sido atribuído o código (P) para professor, seguido de número (de 1 a 6).

**Tabela 2.** Dimensão, categorias e subcategorias

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Avaliação como componente do processo de desenvolvimento do currículo	1. Currículo como processo formativo	1. Dimensão social do currículo e o papel da escola 2. Currículo e diversidade 3. Olhares sobre as práticas
	2. Avaliação como regulação do processo de ensino aprendizagem	1. Funções da avaliação 2. Tarefas / critérios de avaliação 3. Práticas de Autoavaliação

Procedemos à leitura integral das entrevistas e, seguidamente, a uma leitura mais aprofundada, num constante viajar por cada um dos discursos, que nos abriu o caminho para a identificação de duas dimensões, “Perceções sobre Sucesso/insucesso” e “Avaliação como componente do processo de desenvolvimento do currículo”, que subdividimos em categorias e

subcategorias, de acordo com as unidades de registo. Neste texto apresentamos os resultados desta segunda dimensão, cuja estrutura de análise apresentamos na tabela 2.

### 3. Apresentação e análise dos resultados

Depois de analisadas as entrevistas realizadas aos 6 professores, passamos à apresentação dos resultados sobre as suas perspetivas relativa à influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos, triangulando as suas perspetivas com a dimensão teórica que fundamenta o presente estudo.

#### 3.1. Dimensão: Avaliação como componente do processo de desenvolvimento do currículo

Esta dimensão engloba duas categorias que nos permitiram conhecer e analisar as perspetivas dos professores relativamente à influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos. Assim, a primeira categoria denomina-se “Currículo como processo formativo”, a segunda “Avaliação como regulação do processo de ensino/aprendizagem”, sendo cada uma delas seguidamente analisada.

##### 3.1.1. Currículo como processo formativo

Esta categoria foi subdividida em três subcategorias: dimensão social do currículo e o papel da escola; currículo e diversidade e diversos olhares sobre as práticas.

Quando questionados sobre *se a escola proporciona ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifesta*, os professores entrevistados reconhecem que a escola proporciona um modelo de orientação educativo adequado ao tipo de aluno cumpridor e que pretende seguir o seu percurso escolar nos moldes previamente definidos e tidos como universais: “Se o aluno/EE escolher a escola com base no seu projeto educativo e oferta formativa, penso que a escola proporciona uma orientação educativa adequada” (P2); “Contudo, este modelo não está adequado àqueles alunos que veem na escola um local onde devem permanecer até aos 18 anos, mas que não dá resposta às suas necessidades pessoais, escolares ou profissionais” (P4); “Nós queremos que todos os alunos saiam da mesma maneira “formatamos” é aquilo que têm de saber. Se eles se desviarem, nós tentamos encaminhá-los para aquele caminho e isso acontece também nas próprias aulas” (P5); “A escola proporciona uma orientação educativa adequada a nível pessoal e escolar a cerca de um quinto dos seus alunos. Os outros quatro quintos deixam-se arrastar em aulas que não significam nada para eles. Estudam o mínimo para passar” (P2).

Na minha opinião, a escola deveria oferecer percursos curriculares diversificados, sempre informando os pais e os alunos das consequências das opções tomadas. Seria interessante fazer um estudo sobre os percursos profissionais dos alunos que estiveram nos cursos vocacionais, de modo a verificar que influência é que eles tiveram no projeto profissional assumido posteriormente. Infelizmente, duvido que esse trabalho tenha sido feito, pelo que qualquer discurso sobre o assunto é meramente escolástico, desligado da experiência real (P1).

Perspetiva diferente têm outros professores entrevistados: “o facto de ser uma escola pequena, ter poucos alunos e os horários dos professores não estarem sobrecarregados com a componente não letiva como noutras escolas. Os professores têm mais tempo para acompanhar os alunos e isso ajuda muito. Isso permite-nos ajudar os alunos, pensar e ter tempo de contactar e falar com os E. E. para resolver questões dos seus educandos” (P6). “A escola dá ferramentas para o sucesso dos alunos, um exemplo disso são os apoios” (P3). Além disso, “tem bom espaço físico, as salas amplas, aquecidas, computador e projetor, uma boa biblioteca” (P3).

Relativamente à subcategoria *currículo e diversidade* os professores entrevistados referem alguma falta de interesse dos alunos pelos conteúdos do currículo e sublinham o gosto pelas atividades diversificadas: “há conteúdos e aspetos que não se adequam e se poderiam modificar para o aluno se sentir mais envolvido na escola” (P3); “em Inglês, claro que eles não gostam de gramática” (P6); “nós temos o currículo e temos que o tornar motivador para os alunos, eles às vezes têm outros interesses” (P5); “tenho a sorte de lecionar uma disciplina que permite fazer diferentes trabalhos diversificados e diferentes instrumentos de avaliação ao longo do ano” (P6); “o uso de atividades diversificadas com os alunos é uma das minhas preocupações. Também se realizam trabalhos de casa não obrigatórios numa plataforma digital, embora ainda não tenha elementos suficientes para avaliar a sua influência na aprendizagem dos alunos” (P1); a minha disciplina permite diversificar, desde o teste de oralidade, que têm de ouvir um áudio e preencher um espaço ou escolher uma opção, à leitura expressiva, à dramatização de textos, à oficina de escrita e oficina de oralidade. Também são levados à biblioteca escolar (P3); “se fizermos um projeto em vez de um teste, a maior parte dos alunos vai dedicar-lhe mais tempo do que a estudar para um teste e desenvolver mais competências. Inglês não é uma disciplina que exija muito estudo, um bom aluno aprende Inglês fora da escola com filmes, música, jogos, e vai aprendendo a língua e provavelmente é aluno que não estuda para os testes e fazer um projeto obriga a estudar mais (P5.)

Relativamente à subcategoria *diversos olhares sobre as práticas*, alguns professores entrevistados referem que “o trabalho colaborativo é importante, mas ainda está muito aquém do desejado” (P4) e (P5); outros professores articulam o trabalho colaborativo dos professores com a avaliação externa, ou seja, existe por isso: “na minha disciplina há anos que trabalhamos assim. Fazemos os testes da mesma forma, com os mesmos grupos e muito próximo dos exames. É por isso que nos Rankings ficamos muito bem. Também fazemos

os critérios de correção semelhantes, procuramos sempre que todos vamos no mesmo caminho. Talvez por causa do exame nacional, a estrutura do teste é semelhante para que o aluno não se depare com uma situação completamente nova” (P3); “no grupo disciplinar temos um tempo comum para as reuniões” (P2); “as reuniões de articulação curricular servem em grande parte esse propósito” (P1); “nós temos um bom relacionamento entre os pares, um trabalho efetivo de articulação, recursos, boas condições de trabalho e uma direção que valoriza o envolvimento e o trabalho docente. Como aspeto menos positivo, a dificuldade de alguns alunos cumprirem as regras de comportamento dentro e fora da sala de aula. (P2)

### 3.1.2. Avaliação como regulação do processo de ensino aprendizagem

A avaliação é concetualizada pelos professores entrevistados como reguladora do processo de ensino/aprendizagem.

#### Funções da avaliação

A avaliação influencia a motivação para o estudo, uma vez que: “a atribuição de níveis no final (...) relevam para a progressão ou não do aluno” (P5) mas “é atualmente perversa e leva os alunos a compararem-se com outros alunos, de forma indevida, até porque a perceção que se mantém é de que as notas servem para distinguir os bons dos maus alunos. Não há nada de formativo nesta visão das coisas” (P5). Um professor considera que “a avaliação no ensino básico deveria ser absoluta e unicamente formativa: avaliar para melhorar as aprendizagens do aluno e orientar o seu trabalho, bem como o trabalho do professor (P1)”; “a avaliação serve para monitorizar as aprendizagens e dar o feedback aos alunos e aos pais/encarregados de educação acerca das aprendizagens realizadas e dos aspetos a melhorar ou das aprendizagens a adquirir” (P2); a avaliação tem uma função “reguladora principalmente para o aluno e também para o professor. Para eu verificar se o aluno aprendeu e para o professor verificar se ensinou da melhor maneira” (P6).

#### Tarefas / critérios de avaliação

Os professores entrevistados referem que os instrumentos de avaliação que mais utilizam são “os testes naturalmente, as fichas formativas, questões de aula, relatórios de atividades práticas/experimentais, trabalhos de pesquisa, caderno diário, registos sistemáticos de pontualidade, trabalhos de casa” (P5) e (P2); “os testes são determinados pelo departamento, quer orais quer escritos” (P6); “utilizo os critérios de avaliação definidos/impostos pela escola. Tal como é imposto pela escola, os testes são o instrumento de avaliação com mais peso” (P1); “na minha disciplina temos vários instrumentos de diversificação da avaliação: desde fichas de leituras, fichas de gramática, avaliação expressiva, participação trabalhos orais (se ele se sente à vontade perante os colegas da



turma, se o discurso é coerente, se se faz ouvir no fundo da sala), toda a postura e não é só apenas a escrita e avaliação de testes” (P3); “os instrumentos de avaliação são próprios da especificidade da minha disciplina, que tem um caráter mais prático. Assim, dentro do domínio cognitivo e psicomotor, privilegio o conhecimento dos conteúdos, a criatividade e a sua aplicação em trabalhos individuais, pois têm um peso maior na avaliação” (P4).

#### Práticas de autoavaliação

Os professores realizam a autoavaliação formal no final do período: “nós devíamos ensinar os nossos alunos a fazer a sua autoavaliação continuamente”, pois “os alunos devem autoavaliar-se em situações concretas, caso a caso, e não num determinado momento do ano letivo, quando se vão dar as notas” (P2); “tenho práticas de autoavaliação, no final do período como toda a gente faz” (P5); no meu caso, os alunos procedem à autoavaliação constantemente, em discussão com a “nota provisória” (P6) de cujo valor quantitativo são informados praticamente em todas as aulas. A autoavaliação formal, no final dos períodos, é efetuada, mas é absolutamente irrelevante e improcedente. Para além dos momentos formais de autoavaliação previstos, “solicito sempre aos alunos uma reflexão (por escrito, no caderno diário) sobre o trabalho desenvolvido, aspetos que correram menos bem e a melhorar, aquando da entrega das fichas de avaliação” (P1); “sempre que converso com os meus alunos acerca dos seus trabalhos, estes fazem uma reflexão oral (autoavaliação) acerca do trabalho realizado e do empenho demonstrados. Além disso, no final de cada período, peço uma autoavaliação mais formal acerca do trabalho realizado ao longo do período” (P4); “no final de cada período a escola impõe que seja assim, mas quando faço um trabalho de leitura de oralidade eu procuro que façam a sua autoavaliação” (P3).

#### 4. Conclusões

Os resultados deste estudo revelam que os professores fazem depender bastante o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos e o seu sentido de responsabilidade na melhoria do ensino, de uma lógica de internalidade que favoreça o trabalho colaborativo dos professores e que estimule as interações sociais dos alunos, com reflexos no processo de desenvolvimento do currículo e na integração da avaliação. A maioria dos documentos oficiais estão em linha com as tendências educativas mais recentes e os professores começam a revelar uma tendência, ainda que tímida, para usar métodos de avaliação formativa, tais como a resolução de problemas reais e concretos ou a criatividade, mas valorizando muito os testes e a sua elaboração de acordo com os exames. Esta pode ser uma consequência da demasiada centralidade da avaliação externa, com reflexos nas metodologias de ensino e na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Uma perspetiva integrada de currículo e avaliação exige alternativas que possam contemplar o crescimento intelectual de cada aluno de forma

contextualizada, ocupando este a centralidade do processo. A integração dos conceitos e práticas de currículo e avaliação, inventariando as suas possibilidades, bem como, a forma de articulá-los para a melhoria da qualidade educacional no ensino básico, permite concluir que estes dois conceitos deverão estar intimamente ligados. Para tal, as práticas de desenvolvimento curricular e de avaliação pressupõem a existência de um modelo curricular que contemple os contextos locais e, em particular, as necessidades e os conhecimentos adquiridos pelos alunos nesses contextos. A valorização e a otimização destes conhecimentos pressupõe uma metodologia de avaliação que tenha funções de regulação e de monitorização, através de processos de autoavaliação, de metacognição e de feedback formativo, em prol do desenvolvimento da autonomia e, também, da articulação com os encarregados de educação.

#### Agradecimentos

Este estudo teve o financiamento do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), pelo Projeto Estratégico UID/CED/00317/2013, através dos Fundos Nacionais da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

#### Referências bibliográficas

- Aires, Luísa (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. E-book: Universidade Aberta. Acedido em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20%281%2C2%2Caa%20edi%C3%A7%C3%A3o atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20%281%2C2%2Caa%20edi%C3%A7%C3%A3o%20atualizada%29.pdf)
- Alonso, Luísa (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora de mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Maria Palmira, Aguiar, Márcia & Oliveira, Lia (2014). Para uma modelização da avaliação das aprendizagens no ensino superior: o modelo feedback 360º. In Domingos Fernandes, António Borralho, Carlos Barreira, Albene Monteiro, Denice Catani, Emmanuel Cunha, & Maria P. Alves (Orgs.), *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* (vol. 2, pp. 475-496). Lisboa: Educa.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, Judith (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bioto-Cavalcanti, Patrícia A. (2014). Currículo: perspectivas de análise e de transformação. *Eccos Revista Científica*, 33, 205-217. Acedido em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141013>
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. Acedido a 3 de Junho de 2013 em [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf)
- Flores, Maria Assunção, Alves, Maria Palmira, & Machado, Eusébio A. (2017). Da avaliação das aprendizagens e do sucesso escolar. In Maria A. Flores, Eusébio A. Machado, & Maria P. Alves (2017) (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar. Perspetivas internacionais* (pp. 7-14). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, Maria Assunção, Machado, Eusébio A. & Alves, Maria Palmira (2017) (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar. Perspetivas internacionais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Lopes, José & Silva, Helena (2012). *Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Edições LIDEL
- Pacheco, José (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. Acedido em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S164572502011000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502011000100006&lng=pt&nrm=iso)
- Perrenoud, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, Jorge, & Santos, Leonor (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, Maria do Céu (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In Joaquim Machado & José M. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Porto: Universidade Católica Editora. Acedido a 3 de Junho de 2014 em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/>
- Roldão, Maria do Céu, Peralta, Helena & Martins, Isabel (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa. Acedido em 5 março 2018 em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf)
- Sá, Susana, & Alves, Maria P. (2014). A centralidade dos estudantes no desenvolvimento do currículo no ensino superior. In Domingos Fernandes, António Borralho, Carlos Barreira, Albêne Monteiro, Denice Catani, Emmanuel Cunha, & Maria P. Alves (Orgs.), *Avaliação*,

*Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* (vol. 2, pp. 523-562). Lisboa: Educa.

- Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. In Ralph W. Tyler, Robert M. Gagné, & Michael Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (vol. 1, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Simão, Ana Margarida V. (2008). Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Maria P. Alves & Eusébio A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.

**As escolas fazem a diferença: o papel das lideranças e da cultura escolar**

Sílvia Amorim<sup>1</sup>  
 Ilídia Cabral<sup>2</sup>  
 José Matias Alves<sup>3</sup>

**Resumo**

A liderança escolar ocupa um lugar de destaque nas investigações na área da educação, sendo mesmo uma prioridade nas políticas educativas a nível nacional e internacional. Muitos investigadores, em alguns casos organizados em projetos internacionais, têm mostrado evidências empíricas consideráveis no sentido que a qualidade da liderança e a cultura escolar podem ser fatores importantes para explicar a variação dos resultados dos alunos entre escolas. O estudo apresentado caracteriza o papel das lideranças e da cultura escolar de duas escolas com resultados académicos diferentes, mas com contextos e populações estudantis semelhantes. Aplicaram-se questionários a professores e realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos diretores e aos coordenadores de departamento de cada escola. Da análise e interpretação dos dados recolhidos foi possível verificar que as duas escolas apresentam diferenças na forma como as lideranças (de topo e intermédias) são exercidas e na sua cultura escolar. A escola que apresenta melhores resultados académicos, ao contrário da outra escola, destaca-se pelo seu estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria e pelas lideranças reconhecidas e mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Os dados recolhidos confirmam que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, sentido de pertença, transformação e proximidade entre os docentes são aspetos essenciais para o sucesso escolar dos alunos.

**Palavras-chave:** lideranças, cultura de escola, (in)sucesso escolar.

**1. Enquadramento do estudo**

O surgimento de novas áreas de estudo no domínio da sociologia das organizações escolares e de objetos de pesquisa como “escolas eficazes” ou “os efeitos de escola” conferiram à escola um lugar de maior relevo no contexto das políticas educativas. Esta maior visibilidade social da escola enquanto organização e, consequente acréscimo de pertinência do seu estudo (cf. Canário, 1996), está na origem do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola.

A cultura é um conceito multidimensional que pode ser visto como “um facto social, mas também organizacional” (Sarmiento, 1994, p. 91), e neste contexto, a investigadora Leonor Lima Torres (2004) distingue cultura escolar

“como variável independente e externa”, reflexo dos traços culturais da sociedade, da cultura escolar “como variável dependente e interna”, constituída pelos traços idiossincráticos dos seus atores, da interação entre eles e da estrutura formal da organização escolar.

De acordo com Chiavenato (2010), o primeiro passo para se conhecer uma organização é conhecer a sua cultura, pois a cultura de uma organização representa as normas que orientam o comportamento dos seus membros nas suas atividades e direciona as suas ações para a realização dos objetivos. Nem todos os aspetos da cultura são visíveis, a cultura organizacional é como um *iceberg*: “A sua parte superior é perfeitamente visível, pois se encontra na superfície acima das águas. Contudo, a sua parte inferior fica oculta sob as águas e totalmente fora da visão das pessoas” (Chiavenato, 2010, pp. 159-160).

Tendo em conta a definição e identificação das práticas que materializam a cultura escolar, Barroso (2012) identificou três diferentes abordagens teóricas da mesma:

- *Perspectiva funcionalista*: a “cultura escolar” é a cultura que é veiculada através da escola. A instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina.

- *Perspectiva estruturalista*: a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, através da modelização das suas formas e estruturas.

- *Perspectiva interacionista*: a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. O que está em causa nesta abordagem é a cultura produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. Não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular.

É na abordagem de tipo interacionista relativamente à cultura escolar que situamos a nossa investigação, enquanto “expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concreta” (Barroso, 2005, p. 56).

De acordo com Torres (2010), a instituição escolar tem duas das dinâmicas de funcionamento, por um lado, as orientações culturais exógenas (cultura escolar), consubstanciadas nas regras formais e, por outro lado, as apropriações culturais endógenas (cultura organizacional escolar), processadas a partir do desenvolvimento de lógicas de ação (jogos sociais) plurais.

A cultura escolar procura mostrar as diferenças entre os diversos tipos de organizações e, principalmente, as diferenças existentes entre as próprias organizações escolares. A investigação tem mostrado que as escolas bem sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura de coesão entre os seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas (mais ou menos explícitas) que levam a diferentes apropriações dos recursos e a

<sup>1</sup> Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Portugal, silviamorim@live.com.pt

<sup>2</sup> Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Portugal, icabral@porto.ucp.pt

<sup>3</sup> Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Portugal, jalves@porto.ucp.pt

potenciar aprendizagens de qualidade. Neste sentido, as lideranças são uma linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar (Torres, 2008a, 2008b). A liderança escolar tem vindo a ocupar um lugar de destaque nas investigações na área da educação, sendo mesmo uma prioridade nas políticas educativas a nível nacional e internacional. Muitos investigadores, em alguns casos, organizados em projetos internacionais, como o *European Policy Network on School Leadership* (EPNoSL) e *International Successful School Principalship Project* (ISSPP), têm mostrado evidências empíricas consideráveis que a qualidade da liderança pode ser um fator crítico para explicar a variação nos resultados dos alunos entre as escolas.

A liderança é “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (Bolívar, 2003, p. 256). Para Marzano (2005), um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança são os comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais, enfatizando assim a importância da dimensão humana.

A liderança “é necessária em todos os tipos de organização humana” (Chiavenato, 2006, p. 18) e, no caso da liderança escolar, “serve como força de agregação, vinculação e de criação de sinergias na organização que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo” (Pina, 2016, p. 46), permitindo mobilizar e influenciar os outros para articular e alcançar as intenções e objetivos partilhados.

A investigação sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas, nas últimas décadas, encontrou evidências de que uma boa liderança por parte dos diretores das escolas é um fator importante para o sucesso dos processos melhoria e eficácia das escolas. A liderança nas escolas constitui uma variável importante para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares, sendo o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam. De acordo com Fullan (2006), a liderança de qualidade é equivalente a uma aprendizagem de qualidade, reforçando a centralidade da interação e da interdependência entre os padrões de liderança e os resultados de ensino e aprendizagem.

No processo evolutivo do estudo da liderança passou-se de modelos estáticos para os modelos que passam a ter em conta as variáveis do contexto e as relações entre líderes e liderados. O conceito de liderança transformacional utilizado pela primeira vez por James Burns, em 1978, caracterizava-se pelo facto de o líder motivar os liderados, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais.

A partir desta ideia, Bass (1985) desenvolveu o conceito de liderança transformacional em que o líder, designado transformacional, age sintetizando a informação contextual, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os liderados.

No início dos anos 80, do século XX, a partir da investigação sobre escolas eficazes, surgiu o modelo de liderança pedagógica/instrucional, caracterizado por uma liderança centrada no currículo e na instrução. A liderança pedagógica/instrucional assenta num conjunto de comportamentos do líder para criar altos objetivos de desempenho elevados para professores e alunos, optando por uma ação estratégica de monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspetiva, são definidas metas, objetivos e estratégias que toda a comunidade conhece para orientar o trabalho nas salas de aula. O líder promove atividades que visem a melhoria do desempenho dos alunos, motivando os professores, promovendo ofertas de desenvolvimento profissional, criando um clima ordeiro e orientado para a consecução dos objetivos da escola.

Enquanto que a liderança transformacional valoriza a visão e a inspiração, a liderança pedagógica/instrucional enfatiza a importância de definir metas claras, gerir o currículo e promover um clima de escola positivo.

No início do século XXI, a liderança e gestão organizacional, especialmente nas escolas, começa a ser conceptualizada numa perspetiva distribuída ou partilhada. Esta forma de liderança veio reforçar que existem múltiplas fontes de influência dentro de qualquer organização (Spillane, 2006) e, de acordo com Robinson (2008), a natureza da liderança distribuída engloba dois conceitos principais: liderança distribuída como distribuição de tarefas e liderança distribuída como processo de influência distribuída. O primeiro conceito tem origem na teorização da liderança como o desempenho de tarefas específicas (Harris & Spillane, 2008), enquanto o segundo surge da visão de que a liderança é um processo de influência que muda a maneira como os outros pensam ou agem. A liderança distribuída “não é um tipo novo de liderança, mas um modo novo de exercê-la e conceptualizá-la” (Bolívar, 2012, p. 118).

A liderança distribuída ou partilhada fornece uma nova lente teórica que torna possível reconfigurar a prática de liderança nas escolas (Murillo, 2006), permitindo expandir um trabalho consistente e colaborativo, tanto na tomada de decisões, como na própria capacidade humana da organização, incorporar as atividades de alguns indivíduos de uma escola que trabalham para mobilizar e orientar outros. A distribuição da liderança é uma importante influência nos processos de mudança do ensino e das escolas, o que afeta, de forma direta, aspetos da cultura e das condições da escola, e, indiretamente, a melhoria dos resultados académicos dos alunos (Day et al., 2011).

## 2. Enquadramento teórico-metodológico

Nesta secção será feita a caracterização de forma sucinta do objeto de estudo e enunciaremos as técnicas e os procedimentos de recolha de dados utilizados.

## 2.1. Caracterização do objeto de estudo

Os dados deste artigo fazem parte de uma investigação que foi realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa - Porto, sobre os fatores organizacionais e o (in)sucesso educativo dos alunos.

Para desenvolver a nossa investigação selecionamos duas escolas, designadas por Escola A e Escola B, que embora tenham contextos e populações estudantis semelhantes, apresentam resultados académicos diferentes. As duas escolas pertencem a um concelho do distrito do Porto e estão situadas em zonas onde predominam traços de ruralidade e de uma certa interioridade, distando entre si, aproximadamente, oito quilómetros. Nas duas escolas existem muitos alunos com carências sociais e económicas e os pais/encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade. Na Tabela 1 está uma breve caracterização das duas escolas relativamente ao ano letivo em que foi feita a recolha dos dados (ano letivo 2015/16).

**Tabela 1.** Caracterização das escolas objeto de estudo

Escola	Nível de ensino	N.º de turmas	N.º de alunos	N.º de professores	Porcentagem de alunos com apoio ao nível da ação social
Escola A	2.º e 3.º ciclos	26	607	58	43%
Escola B	2.º e 3.º ciclos	23	493	61	51%

Da análise das classificações dos alunos, nas provas finais, de 6.º e 9.º anos, nos últimos três anos, concluímos que as escolas do nosso estudo apresentam resultados diferentes.

**Tabela 2.** Resultados da avaliação externa nas Escolas A e B (2014 a 2016) - 6.º e 9.º anos

Escola	Nível de ensino	Disciplina	2014	2015	2016
Escola A	6.º Ano	Português	3,03	2,96	---
		Matemática	2,56	2,60	---
	9.º Ano	Português	2,86	2,87	2,96
		Matemática	3,02	2,90	2,73
Escola B	6.º Ano	Português	3,20	3,26	---
		Matemática	2,79	2,81	---
	9.º Ano	Português	2,86	2,84	3,19
		Matemática	3,43	3,57	3,42

Fonte: [www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas) e  
[www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas](http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas)

Embora os resultados oscilem nas duas escolas, de ano para ano, é possível observar, na Tabela 2., que a Escola B apresenta resultados que apontam, tendencialmente, para uma melhoria ao longo dos anos e que estes, em média, são superiores aos da Escola A.

## 2.2. Sujeitos da investigação e técnicas de recolha de dados

Como pretendíamos perceber quais eram os principais modos de funcionamento e organização da escola, analisar a cultura organizacional da escola e as práticas de liderança de topo e intermédias e o seu impacto nos processos e resultados educativos foram aplicados questionários (professores e alunos) e realizadas entrevistas semiestruturadas (a diretores e coordenadores de departamento).

Foi aplicado um inquérito por questionário a todos os professores das duas escolas. Na Escola A, num universo de 58 professores, responderam ao inquérito 33 professores, o que corresponde a 56,9%. Na Escola B, num universo de 61 professores, responderam 48 professores, o que corresponde a 78,7%. Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas individuais aos diretores das duas escolas e aos coordenadores de departamento curricular.

## 3. Apresentação de resultados

Nesta seção serão apresentados os resultados relativos aos modos de funcionamento e organização da escola, à cultura organizacional da escola e às práticas de liderança de topo e intermédias e o seu impacto nos processos e resultados educativos, tendo em conta os resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores, complementando-se a análise com as respostas recolhidas nas entrevistas obtidas nas entrevistas individuais aos diretores e aos coordenadores de departamento.

### 3.1. Cultura Escolar

A parte do questionário dos professores relativos à organização do agrupamento e clima organizacional é constituída por itens de resposta fechada tipo *Likert* com a seguinte escala: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não sei.

Na Escola A, como podemos ver na Tabela 3, todos os itens relativos a esta categoria apresentam uma maioria de concordância, à exceção do item: *O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal*.

**Tabela 3.** Organização do agrupamento e clima organizacional - Escola A

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	3%	0%	45,5%	36,4%	9,1%	0%
O agrupamento tem uma missão	0%	3%	48,5%	33,3%	12,1%	0%



reconhecida pela sociedade local.						
O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal. Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	21,2%	60,6%	9,1%	6,1%	0%	0%
Existe uma visão unificadora do agrupamento.	0%	6,1%	36,4%	51,5%	3%	0%
No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	0%	0%	60,6%	27,3%	9,1%	0%
A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	0%	6,1%	57,6%	24,2%	9,1%	0%
O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	0%	6,1%	36,4%	45,5%	9,1%	0%
No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	0%	6,1%	48,5%	21,2%	24,2%	0%
O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	0%	0%	66,7%	33,3%	0%	0%
O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	0%	3%	57,6%	36,4%	3%	0%
O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0%	0%	57,6%	33,3%	9,1%	0%
No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	0%	0%	48,5%	48,5%	3%	0%
	0%	3%	60,6%	18,2%	15,2%	0%

No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento. Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	0%	0%	54,5%	42,4%	3%	0%
No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	0%	0%	48,5%	48,5%	0%	3%
	3%	0%	66,7%	24,2%	6,1%	0%

Na Escola B, como podemos ver na Tabela 4, todos os itens relativos a esta categoria apresentam uma maioria de concordância, à exceção do item: *O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.*

Tabela 4. Organização do agrupamento e clima organizacional - Escola B

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	0%	0%	39,6%	58,3%	2,1%	0%
O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	2,1%	0%	47,9%	41,7%	8,3%	0%
O agrupamento tem como principal objetivo as aprendizagens de todos os alunos.	0%	0%	20,8%	79,2%	0%	0%
O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal. Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	27,1%	56,3%	12,5%	2,1%	2,1%	0%
	6,3%	0%	52,1%	35,4%	6,3%	0%

Existe uma visão unificadora do agrupamento.	0%	8,3%	43,8%	35,4%	10,4%	2,1%
O trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para a formação integral dos alunos.	0%	2,1%	18,8%	75%	0%	4,2%
No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	0%	2,1%	54,2%	39,6%	4,2%	0%
No agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.	0%	0%	18,8%	79,6%	2,1%	0%
A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	8,3%	0%	35,4%	39,6%	16,7%	0%
O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	4,2%	0%	56,3%	20,8%	18,8%	0%
No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	0%	0%	39,6%	58,3%	2,1%	0%
O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	0%	0%	33,3%	62,5%	4,2%	0%
O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	6,3%	0%	47,9%	22,9%	22,9%	0%
O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0%	0%	43,8%	54,2%	2,1%	0%
No agrupamento é fomentado o sentido de	2,1%	0%	47,9%	41,7%	8,3%	0%

identidade organizacional.						
O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	0%	8,3%	50%	27,1%	14,6%	0%
No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	0%	2,1%	68,8%	16,7%	12,5%	0%
Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	0%	0%	50%	47,9%	2,1%	0%
No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	0%	4,2%	62,5%	29,2%	4,2%	0%

Quando comparamos os resultados dos itens relativos à *Organização do agrupamento e clima organizacional* dos questionários dos professores, das duas escolas, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens: *No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa; O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo; No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional; No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento* (cf. Tabela 5).

Da análise da Tabela 5 ressalta o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas relativamente aos itens: *No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa; O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo; No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional; No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.*

**Tabela 5.** Organização do agrupamento e clima organizacional nas Escolas A e B

Itens	Escola	N	Sig.
No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	Escola A	33	0,102
	Escola B	53	
O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	Escola A	33	0,470
	Escola B	53	
O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	Escola A	33	0,476
	Escola B	53	
Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	Escola A	33	0,124
	Escola B	53	
Existe uma visão unificadora do agrupamento.	Escola A	33	0,963
	Escola B	53	
No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	Escola A	33	0,140
	Escola B	53	
A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	Escola A	33	0,355
	Escola B	53	
O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	Escola A	33	0,612
	Escola B	53	
No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	Escola A	33	0,033*
	Escola B	53	
O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	Escola A	33	0,023*
	Escola B	53	
O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	Escola A	33	0,062
	Escola B	53	
O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	Escola A	33	0,451
	Escola B	53	
No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	Escola A	33	0,035*
	Escola B	53	
O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	Escola A	33	0,766
	Escola B	53	
No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	Escola A	33	0,009*
	Escola B	53	
Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	Escola A	33	1
	Escola B	53	
No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	Escola A	33	0,653
	Escola B	53	

Legenda: \*p&lt;0,05

No entanto, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas nos itens *No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria* e *No agrupamento é fomentado o sentido de pertença*, tendo em conta as entrevistas do diretor e dos coordenadores de departamento, percebe-se que as duas escolas são diferentes

relativamente ao seu estilo organizativo, pois os entrevistados quando questionados sobre esta questão responderam:

**Escola A**

*Essas coisas não se adquirem de um dia para outro, como digo tive muitos anticorpos no caminho, ainda não é uma tarefa fácil (DIR\_Escola A).*

**Escola B**

*Há, há, há uma identidade própria. Sim, sim, sim, muito, muito (DIR\_Escola B)*

*Sim... sim, digamos que a liderança do diretor é muito, é muito marcante digamos, confere uma identidade muito própria neste agrupamento. (COORD1\_Escola B)*

*Sim. Sim, sem dúvida. (COORD3\_Escola B)*

É possível perceber que a Escola A não tem uma identidade própria, tem uma frágil cultura escolar e um sentido de pertença difuso, enquanto que a escola B tem uma identidade própria e uma forte cultura escolar.

Nas duas escolas, os professores concordam que no agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores (cf. Gráfico 1).

**Gráfico 1.** Implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.

Mas quando questionámos os diretores sobre implicação dos professores na promoção do sucesso dos alunos referiram que:

**Escola A**

*A grande maioria eu acho que sim... (DIR\_Escola A).*

**Escola B**

*Sim, sim. Isso estou convencido que todos, estou convencido de todos... um quadro muito dinâmico, muito motivado, eu costumo dizer que "todos vestiram a mesma camisola e lutam por ela" e, por isso, é que nós temos tido, graças a Deus, o sucesso que temos tido. Deve-se a toda essa equipa (DIR\_Escola B).*

Dos resultados obtidos ressalta que na Escola B existe um sentido de pertença dos professores, que se identificam com a escola, considerando que esta tem uma cultura organizacional distintiva, com missões e propósitos são partilhados.

**3.2. Lideranças**

A parte do questionário dos professores relativos à *Liderança* é constituída por itens de resposta fechada tipo *Likert* com a seguinte escala: concordo totalmente; concordo; discordo; discordo totalmente; não sei.

Na Escola A, como podemos ver na Tabela 6, os itens relativos a esta categoria que apresentam uma menor concordância são: *No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas; O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos; O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.*

**Tabela 6. Liderança - Escola A**

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	0%	3%	30,3%	60,6%	3%	3%
No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	0%	9,1%	42,4%	33,3%	12,1%	3%
O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	0%	0%	30,3%	60,6%	3%	6,1%
O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	0%	6,1%	42,4%	42,4%	6,1%	3%

Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3%	3%	48,5%	36,4%	6,1%	3%
O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	0%	6,1%	33,3%	48,5%	9,1%	3%
O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	0%	3%	36,4%	51,5%	6,1%	3%
No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	0%	3%	36,4%	51,5%	3%	6,1%
O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	0%	0%	45,5%	39,4%	12,1%	3%
O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curricular.	0%	0%	39,4%	45,5%	12,1%	3%
Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	0%	0%	45,5%	30,3%	21,2%	3%
O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas /intervalos.	3%	12,1%	33,3%	15,2%	33,3%	3%
O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0%	3%	36,4%	48,5%	9,1%	3%

O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	0%	3%	36,4%	48,5%	9,1%	3%
O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	0%	3%	42,4%	45,5%	6,1%	3%
O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	0%	0%	51,5%	30,3%	12,1%	3%
Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	3%	0%	42,4%	39,4%	12,1%	3%
O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	0%	6,1%	39,4%	39,4%	12,1%	3%
O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	0%	12,1%	42,4%	9,1%	30,3%	6,1%

Na Escola B, como podemos ver na Tabela 7, todos os itens relativos à categoria *Liderança* apresentam uma larga maioria de concordância.

Tabela 7. Liderança - Escola B

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	0%	0%	27,1%	64,6%	8,3%	0%
No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	4,2%	0%	45,8%	31,3%	16,7%	0%
O diretor está comprometido e	0%	4,2%	29,2%	64,6%	2,1%	0%

implicado com o agrupamento.						
O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	4,2%	14,6%	47,9%	29,2%	4,2%	0%
Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	2,1%	10,4%	47,9%	33,3%	6,3%	0%
O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	2,1%	6,3%	41,7%	37,5%	12,5%	0%
O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	0%	8,3%	37,5%	45,8%	8,3%	0%
No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	0%	4,2%	43,8%	50%	2,1%	0%
O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	0%	6,3%	54,2%	25%	12,5%	2,1%
O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curricular.	0%	4,2%	62,5%	25%	8,3%	0%
Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	0%	4,2%	45,8%	29,2%	20,8%	0%
O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos.	10,4%	43,8%	16,7%	6,3%	22,9%	0%
O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	2,1%	0%	43,8%	50%	4,2%	0%
O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	0%	2,1%	43,8%	33,3%	18,8%	0%
O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	0%	4,2%	52,1%	35,4%	8,3%	0%

O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	0%	4,2%	58,3%	25%	12,5%	0%
Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	4,2%	10,4%	50%	22,9%	12,5%	0%
O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	0%	6,3%	58,3%	27,1%	8,3%	0%
O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	10,4%	14,6%	33,3%	14,6%	22,9%	4,2%

Quando questionámos os coordenadores de departamento sobre a eficácia da lideranças na promoção do sucesso dos alunos percebemos que na Escola A as lideranças (de topo e intermédias) são apenas discursivamente focadas na aprendizagem dos alunos e pouco eficazes na promoção do sucesso dos alunos e as lideranças são pouco efetivas, sem exigência de prestação de contas, o diretor está comprometido e implicado com *statu quo*, enquanto que na Escola B as lideranças (de topo e intermédias) são muito focadas na aprendizagem dos alunos, denotando-se uma liderança de topo do tipo instrucional/pedagógica. Na Escola B, ao contrário da Escola A, as lideranças são fortes e efetivas com exigência de prestação de contas, bem como distribuídas/partilhadas:

#### Escola A

*Eu sou uma pessoa pacífica, não quer dizer que às vezes não mando um berro, mas sou uma pessoa pacífica...* (DIR\_Escola A).

*... tenho dois professores que são dois líderes daquilo que devem ser boas pessoas, são exemplos. Tenho outros que são um exemplo tremendo daquilo que são dedicação à disciplina, ao trabalho e aos alunos. Terei outros exemplos menos agradáveis...* (DIR\_Escola A).

*No final do ano cada grupo disciplinar apresenta o seu relatório, com os dados todos, com a avaliação que faz, com os problemas que teve, com as coisas positivas e negativas que encontraram...* (DIR\_Escola A).

*No início foi complicado, a direção do agrupamento teve dificuldades... houve muita resistência, um pouco de boicote, mas neste momento está tudo estabilizado e a direção já conseguiu impor a sua liderança* (COORD5\_Escola A).

#### Escola B

*Nós temos os nossos objetivos, em todas as áreas, está identificado qual é o objetivo, qual é a meta... mensurável* (DIR\_Escola B).

*Nós vamos medindo ao longo dos períodos... é sempre uma discussão terrível, porque temos de encontrar sempre uma razão, não é, para o que se está a passar e porque não se atingiu determinado objetivo que estava definido...* (DIR\_Escola B).

*Tem de tudo, tem desde ditador [risos] depende dos assuntos e do momento, às vezes temos de ser mais rígidos, mais ditador e mais sei lá autocrata do que sei lá... agora não deixo de ter a minha opinião e defendendo-a com unhas e dentes seja aonde for, seja aqui internamente ou externamente...* (DIR\_Escola B).

*... [o diretor] é uma pessoa muito preocupada com o agrupamento, é como se fosse a sua segunda casa, ele é como se fosse um pai deste agrupamento... exerce uma liderança forte, sem dúvida nenhuma, é muito influente...* (COORD1\_Escola B).

#### 4. Conclusões

As evidências sugerem que as lideranças têm um papel fundamental na definição de direção e na criação de uma cultura escolar positiva, incluindo a mentalidade pró-ativa da escola, e apoiando e aumentando a motivação e o compromisso necessários, para promover melhorias e o sucesso dos alunos.

De acordo com os dados apresentados consideramos que as diferenças observadas, nas duas escolas, decorrem de cultura(s) de escola tendencialmente diferente(s). A escola que apresenta melhores resultados académicos, ao contrário da outra escola, destaca-se pelo seu estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria, pelas lideranças mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Torna-se evidente que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, a implicação, o compromisso e o sentido de pertença dos professores potenciam a melhoria dos resultados dos alunos. Estes resultados confirmam que as escolas (em contextos idênticos) podem fazer a diferença na produção dos resultados educativos dos alunos e que as lideranças importam. O pensamento estratégico promove uma cultura de aprendizagem global (de alunos, professores, etc.), permitindo construir uma marca distintiva e uma marcante cultura escolar.

## Referências bibliográficas

- Barroso, João (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-751. Acedido em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Barroso, João (2012). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Princípios Gerais da Administração Escolar*, 1. Acedido em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>
- Bass, Bernard (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Burns, James M. (1978). *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Canário, Rui (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In João Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp. 125-150). Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, Idalberto (2006). *Recursos Humanos: o capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, Idalberto (2010). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 3.ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Day, Christopher, Sammons, Pam, Leithwood, Kenneth, Hopkins, David, Gu, Qing, Brown, Eleanor, & Antardidou, Elpida (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Fullan, Michael (2006). *Quality leadership, Quality Learning: Proof beyond Reasonable Doubt*. Irish Primary Principals Network. Cork: Lionra+.
- Harris, Alma, & Spillane, James (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22, 31-34. Acedido em <http://dx.doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Marzano, Robert J., (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Murillo, F. Javier (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Acedido em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>

- Pina, Raúl (2016). *Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos um caminho a percorrer*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Robinson, Viviane (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46, 241-256.
- Sarmiento, Manuel (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Spillane, James (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Torres, Leonor (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, Leonor (2008a). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 59-81.
- Torres, Leonor (2008b). Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária. *Revista de Educação*, XVI (1), 77-96.
- Torres, Leonor (2010). Cultura organizacional em contexto escolar. In Licínio Lima (Org.) et al., *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

**Identidade(s), mudança e desenvolvimento profissional**

Alexandra Cabral<sup>1</sup>  
Isolina Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo**

Neste artigo pretende-se refletir, no contexto de uma escola básica e secundária, sobre a relação entre as marcas identitárias, ou culturas de escola, e as situações de mudança, nomeadamente as que, na atualidade, não só implicam o desenvolvimento profissional, mas dele dependem inexoravelmente. As mudanças, em educação, para traduzirem, de facto, evolução nas conceções dos intervenientes no processo educativo e reajustes não só no modo de pensar, mas de agir, são lentas, implicando um investimento voluntário e consciente dos docentes na sua valorização pessoal e profissional, nomeadamente em termos de formação e de colegialidade. O presente trabalho surge no contexto de um estudo de caso que teve como finalidade primeira a análise e a reflexão sobre as lideranças intermédias e as práticas de trabalho colaborativo. Trata-se de um estudo de índole qualitativa que, de uma perspectiva etnográfica, parte de catorze entrevistas em profundidade realizadas a professores da escola em análise, situada na zona de Setúbal, compaginadas com outras fontes, como notas de campo resultantes da observação e a consulta de documentos. Da análise e tratamento dos dados resultaram reflexões que decorrem da caracterização das culturas de escola e das marcas identitárias do corpo docente, mas que também se prendem com a estratégia de lançamento e implementação da mudança. As questões com que nos debatemos relacionam-se com a implicação dos docentes na mudança, bem como com a eventual contribuição das lideranças, formais e informais, para a construção de uma via de desenvolvimento profissional simultaneamente integradora e proficiente.

**Palavras-chave:** culturas de escola, desenvolvimento profissional, lideranças intermédias, liderança em educação.

**1. Introdução**

No século XXI, num mundo em permanente mudança, é necessário que a escola se repense e se reformule para fazer face à vertigem do mundo global (Alarcão & Tavares, 2003).

As culturas dos professores (Stoll, 1998) espelham o modo como estes se posicionam face à escola, sendo que podem coexistir, numa instituição, diversas subculturas que podem dialogar ou excluir-se mutuamente (Hargreaves, 1994/1998). Stoll (1998) defende que as lideranças são elementos reestruturadores de cultura, no sentido em que as teias que estabelecem consolidam a colegialidade que estará na origem da melhoria das escolas.

No contexto das atuais políticas educativas, os coordenadores de departamento curricular detêm responsabilidades inerentes à supervisão

pedagógica, articulação curricular, deteção de necessidades de formação, avaliação de docentes e promoção do trabalho colaborativo, entre outras. Este coordenador integra as estruturas intermédias da escola, enquanto gestor intermédio, que, de acordo com Oliveira (2000), “tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção” (p. 48).

No âmbito das funções que a primeira autora deste artigo desempenha, como coordenadora de departamento numa escola de terceiro ciclo de ensino básico e ensino secundário, não agrupada, propôs-se neste estudo refletir sobre a figura e as funções do coordenador de departamento curricular, o seu papel na escola, as potencialidades e constrangimentos com que se depara e o impacto que se espera da sua atuação. Considerando as funções que a lei lhe atribui e a articulação da sua atuação com outras estruturas da escola, este trabalho perspetiva o papel do coordenador de departamento a partir do cruzamento de diferentes pontos de vista. Não consideramos, neste trabalho, o tema da avaliação do desempenho docente.

Foram nossos objetivos analisar conceções de professores sobre as lideranças intermédias e o papel do coordenador de departamento curricular; identificar perceções sobre a articulação da ação do coordenador de departamento curricular com a das restantes lideranças de topo e intermédias; compreender a evolução, na escola onde se realiza o estudo, de formas de trabalho dos professores.

Pretendia-se contribuir para a reflexão da escola sobre o seu funcionamento, através do entrecruzar de diferentes olhares que se conjugam num desenho especular consubstanciado em narrativas. Parte-se, com Roldão (2000), do pressuposto de que o desenvolvimento profissional é essencial à escola, considerada como um todo que segue uma visão estratégica, e à eficácia dos seus elementos. Assim, uma “dinâmica de desenvolvimento” conduzirá à melhoria da escola “alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias e a correspondente capacidade de tomar ou refazer decisões em resultado dessa análise” (p. 73).

**2. Enquadramento teórico e legislativo**

Considerando os contextos de mudança que implicam uma aprendizagem contínua e empenhada por parte de todos, tal como se enunciam no documento *The Future of Learning: Preparing to change* (Redecker et al., 2011), a que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho 6478/ 2017, de 26 de junho) pretende dar resposta, este trabalho fundamenta-se nos conceitos de escola reflexiva, na valorização da supervisão (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 2009; Alarcão & Canha, 2013) e nas culturas de escola estudadas por Little (1990), Hargreaves (1994/1998), Stoll (1998) e Barroso (2005).

Consideramos que a mudança, em educação, dificilmente se efetua de modo sustentável e eficaz se não se fundar na comunidade educativa

<sup>1</sup> LE@D, Universidade Aberta, Portugal, malexandracabral@gmail.com

<sup>2</sup> LE@D, Universidade Aberta, Portugal, isolina.oliveira@uab.pt



(Hargreaves & Fink, 2007), e não ocorrerá se não integrar a vontade dos professores num contexto de colegialidade, baseando-se no trabalho em conjunto (Little, 1990). Não obstante, a tradição e o individualismo, definidos por Hargreaves (1994/1998), constituem ainda uma marca evidente no corpo docente de algumas escolas, gerando um impacto considerável em termos de promoção do trabalho colaborativo, principalmente nos casos em que se verifica uma colegialidade constritiva (Hargreaves, 1994/1998), tornando frequentemente evidente a dificuldade que as diferentes culturas presentes numa escola experimentam ao interagir. Por outro lado, a colaboração entre os professores, visando o aperfeiçoamento e a melhoria, é um primeiro passo na construção de uma cultura de escola reflexiva, enquanto “uma realidade que se pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão e respetivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59).

Consequentemente, a ação dos líderes deve motivar a participação empenhada de todos, já que “a estandarização «à prova do professor» só contribui para aumentar a resistência à mudança repetitiva por parte dos docentes por ela afetados” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 27). Assim, para que as melhorias se tornem consistentes e contribuam para um crescimento harmonioso, de acordo com o conceito de “liderança sustentável”, “aprende-se com o passado e a diversidade, [...] resiliência face à pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 37). Também Stoll (1998) afirma que as mudanças em termos de cultura de escola dependem da aceitação tácita, por todos, de regras não enunciadas, mas que subjazem ao funcionamento de uma escola. As lideranças, formais e informais (Sanches, 2009), desempenham um papel primordial na articulação entre as diferentes culturas em confronto no universo do corpo docente. No entanto, as lideranças partilhadas, em rede, são, segundo Sanches (2009), promotoras da melhoria das escolas, partindo-se do pressuposto de que nem sempre os líderes formais detêm a mesma influência que os líderes informais, que frequentemente não desempenham qualquer cargo. Papel primordial na relação entre os diferentes atores no contexto da escola têm as competências de comunicação, nomeadamente a inteligência emocional, como defendem Goleman, Boyatzis e McKee (2002).

Na realidade portuguesa, o decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, enuncia como funções do coordenador de departamento curricular “assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho docente”.

Os recentes decretos-lei nº 54/ 2018 e 55/ 2018, de 6 de julho, ao promoverem a educação inclusiva e a flexibilidade curricular, apontam para o trabalho colaborativo a operar-se de forma significativa em termos de conselho de turma, privilegiando formas de colegialidade que, embora considerando o currículo de cada área disciplinar, valorizam a integração dos diferentes saberes e a operacionalização dos currículos numa lógica diferenciada.

### 3. Opções metodológicas

Este estudo de caso de índole qualitativa com pendor etnográfico (Bogdan & Biklen, 1994; Woods, 1999) visou retratar de forma aprofundada a visão de um conjunto significativo de professores de uma escola, com largos anos de experiência na profissão, no desempenho de cargos diversos na escola, como o presidente do conselho geral, o diretor, a anterior diretora, dois coordenadores de departamento, um coordenador de diretores de turma, quatro coordenadores de área disciplinar, os antigos delegados de grupo, e quatro professores. Uma das professoras, também experiente, era uma recém-chegada à escola, que permitiu perspetivar uma visão de fora. Pretendeu-se, na senda de Woods (1999), construir uma visão conjugada de perspetivas diversas, a partir dos olhos dos outros.

A relação de proximidade com a instituição estudada permitiu, para além da realização de catorze entrevistas em profundidade, não estruturadas, decorrentes apenas de uma matriz de temas a abordar – a conceção de coordenação de departamento, aspetos cruciais da coordenação, como supervisão, formação e avaliação, a conceção de coordenação de área disciplinar, o papel das coordenações e da direção (hierarquias, influências sobreposições), a seleção e o perfil do coordenador e as relações de confiança, o papel das coordenações em contexto de supervisão e trabalho colaborativo, a articulação entre a direção e as coordenações, a evolução do trabalho de e com as estruturas intermédias -, o confronto dos resultados obtidos com a observação do quotidiano da escola, de reuniões várias e com documentação interna, compaginada com as notas da investigadora.

### 4. Resultados

A partir do tratamento das entrevistas aos sujeitos de investigação, apresentam-se os dados que permitiram definir a(s) identidade(s) da escola, a forma como as lideranças interagem, as estratégias de mudança e as práticas de colaboração que têm vindo a ser experimentadas.

#### 4.1. Olhares sobre a escola

Esta escola secundária não agrupada, com segundo ciclo do ensino básico e ensino secundário, é uma instituição repleta de história e tradição: «Na cidade, é uma escola de referência» (coordenador de área disciplinar). Foi fundada em 1857, tendo-se inaugurado o edifício atual em 1949, sendo, por isso uma escola museu. Muitos professores a frequentaram, sendo usual ouvir-se falar na «relação emocional que eu tenho com a escola» (presidente do conselho geral), que nos permite identificar um sentimento forte de pertença.

Por outro lado, trata-se de uma escola principalmente vocacionada para o prosseguimento de estudos, no ensino secundário, com resultados académicos acima da média que os alunos e os encarregados de educação

valorizam: «Os alunos andam muito focados nos resultados dos testes», como foi referido por uma professora recentemente integrada na escola.

A presente direção, que tomou pela primeira vez posse em 2013, tem vindo a tomar algumas iniciativas que nem sempre têm sido positivamente entendidas pelo corpo docente, que considera que «devia estar mais próximo dos professores» (presidente do conselho geral), manifestando, assim, alguma estranheza face à mudança que alguns dizem ter sido imposta. No entanto, um antigo coordenador de departamento comentou que «as pessoas sentem-se coagidas caso sejam dirigidas», numa referência ao individualismo próprio desta categoria profissional. Por outro lado, dado que, com o passar do tempo, a direção integrou algumas das opiniões entretanto manifestadas pelos docentes, isso levou a que o presidente do conselho geral e um coordenador de área disciplinar afirmassem que «estão abertos» à crítica, já que «a direção reviu as suas estratégias».

No que concerne ao conselho pedagógico, foi quase genérica a afirmação de que é «uma mera correia de transmissão», dado o facto de este órgão deter poderes meramente consultivos. O facto de existirem, em 2014/15, apenas quatro departamentos curriculares, concorria para que alguns professores considerassem este conselho pouco representativo.

#### 4. 2. As teias da liderança

No que respeita às lideranças intermédias, estas são perspetivadas de forma diametralmente oposta: se os diretores tendem a afirmar que «as lideranças são motores», o presidente do conselho geral não o considera: «as estruturas intermédias têm de funcionar – não podem ser apenas órgãos ou cargos que passem informação».

Nesta escola há três cargos que, para além dos diretores de turmas, são tidos como lideranças formais. Os coordenadores de departamento, à época do início do estudo em número de quatro, são considerados por um antigo coordenador de departamento como possuindo um «papel [...] esvaziado de poder de decisão ou de qualquer autonomia», tendo como missão essencial «transmitir o que vem do pedagógico», perguntam-se outros se «cada coordenador analisa, acompanha e supervisiona?», ou afirmam ainda outros ser «um maestro», ter a função de «gerir conflitos» e dever possuir qualidades como «cordialidade, respeito, aceitação».

Por outro lado, os coordenadores de área disciplinar, que coordenam um grupo pedagógico, detêm a função de «supervisão de acompanhamento de trabalho, de proximidade, auxiliando» os colegas: «ajudá-los a superarem as dificuldades ou indicar-lhes o caminho». Respondem pelas questões pedagógicas: «cumprimento de programas, planificações, avaliação específica das disciplinas». Em sede de trabalho colaborativo, devem «tentar que as pessoas trabalhem em equipa, que haja uniformidade de procedimentos e de critérios, a nível de avaliação, de execução de instrumentos de avaliação e não só, da própria metodologia para o trabalho nas aulas».

Os coordenadores de diretores de turma veem o seu papel restringir-se a «ajudar os colegas, se tiverem alguma dúvida, transmitir as informações do pedagógico ou da direção, aquelas que a direção tiver» (coordenadora de diretores de turma).

Em termos de articulação entre lideranças e a direção, esta processa-se, de modo formal, através do conselho pedagógico, como sublinha o diretor: «A articulação, nós fazemo-la via pedagógico. O pedagógico toma decisões, os coordenadores depois [...] transmitem aos professores». Não obstante, uma coordenadora de departamento considera que os assuntos nem sempre são atempadamente partilhados com os coordenadores: «o coordenador, para poder pensar sobre [...], ou como pode ajudar um professor, tem que estar de posse da informação». Também foi mencionada alguma passividade por parte das coordenações: «...as pessoas ainda vivem um bocado na dependência daquilo que o diretor diz para fazer, ou que a direção diz para fazer» (antigo coordenador de departamento).

#### 4. 3. O esboçar da mudança

Até 2013, a colaboração entre professores era pontual, pautando-se pelo individualismo (Hargreaves (1994/1998), o que ainda se verifica em certos casos: «cada um tem as suas coisas, e não partilha, e isso estava enraizadíssimo» (antiga diretora da escola). Não obstante, alguns grupos têm uma história de partilha, essencialmente de materiais: «no meu grupo nós partilhamos tudo» (antigo coordenador de departamento).

Em 2013/14, uma nova direção instituiu novos procedimentos, nomeadamente os dossiês de grupo em que ficariam registadas planificações, avaliações e respetivos critérios, entre outros documentos. A partir de 2014/15 estes documentos passaram a ser entregues em formato digital, também por decisão da direção. Tal iniciativa foi entendida por alguns docentes como um sinal de falta de confiança no seu trabalho, sendo que outros afirmavam: «E acham que há muitos papéis a preencher, mas há sempre quem diga *Vocês deviam estar era em outra escola*» (coordenadora de diretores de turma). Por outro lado, há também desconfianças sobre a natureza dos materiais entregues: «E eu não sei se o que está nas *pen* corresponde exatamente àquilo que se pratica» (antiga coordenadora de departamento).

Em 2015/16, a direção decidiu optar por criar alternativas às aulas de substituição, ocupando os tempos escolares dos alunos, na ausência do professor, com atividades fora da sala de aula. Simultaneamente, visto haver crédito horário que o possibilitava e porque vários professores comentavam ter pouco tempo para se encontrar e resolver problemas relacionados com a operacionalização dos currículos, atribuíram-se 90 minutos semanais no horário de cada docente para trabalho colaborativo em sede de grupo disciplinar. Esta iniciativa, embora tentando dar corpo a vozes docentes que lamentavam o pouco tempo que existia para trabalho conjunto, como foi tomada inesperadamente pela direção no início do ano letivo, foi entendida, de acordo com a opinião do presidente do conselho geral e outro professor, como

uma imposição, principalmente porque o horário estava previsto enquanto tempo não letivo, implicando, em certos casos, deslocações à escola para o efeito. No entanto, o diretor entende «(...) que tenham no horário uma hora em que possam discutir, tirar dúvidas, apresentar problemas... e estar em grupo disciplinar – isso é muito importante.»

A partir de 2017/18, o trabalho colaborativo passou de 90 para 50 minutos, dada a alteração que entretanto se deu no que respeita à duração dos tempos letivos.

#### 4.4. Práticas de colaboração

As práticas de colaboração, desde que foi instituído o trabalho colaborativo, foram sendo monitorizadas, variando, consoante os grupos de docência, a natureza das atividades. Pode, no entanto, afirmar-se que a partilha de histórias e ideias é prática comum, bem como a ajuda e apoio a novos professores: uma coordenadora de área disciplinar comentava, a propósito de algumas colegas recém-chegadas à escola para substituição de professores, que nunca tinham lecionado determinados níveis, que «[...] andariam por aí perdidas, a perguntar aqui e além o que é que se deveria fazer agora [...]». A partilha de materiais não será ainda comum a todos os grupos, tendo-se generalizado, no que se refere ao trabalho em conjunto, a definição de critérios de avaliação, as planificações gerais, algumas planificações de aula, matrizes de testes e instrumentos de avaliação, preparação de atividades laboratoriais, preparação de palestras, visitas de estudo e outras atividades.

A porta da sala de aula tem-se mantido fechada, à exceção de um projeto experimental de supervisão pedagógica lançado pelo diretor no âmbito do plano de ação estratégica preconizado pelo Ministério da Educação, que, aliás, acabou por não ser operacionalizado no sentido em que não foi disponibilizado crédito horário para o efeito. Em termos de organização, cada grupo deverá definir temas a tratar com antecedência, embora frequentemente seja o coordenador a dirigir os trabalhos. Como destaca uma professora entrevistada: «...a riqueza do trabalho colaborativo depende muito de quem planifica a reunião», isto é, alguns grupos setoriais não detêm ainda grande autonomia. Alguns professores põem a tónica na vertente supervisa da coordenação, vendo nos coordenadores elementos que deveriam proceder à verificação e validação das boas práticas, o que é defendido por um coordenador: «(...) não basta criar estratégias que façam sentido e que deveriam automaticamente promover boas práticas, é preciso verificar se, na realidade, existem essas boas práticas (...)».

A adesão dos professores não é a mesma em todos os grupos e «há quem faça muita resistência», na perspetiva de uma coordenadora de área disciplinar, dependendo da natureza da disciplina e, por vezes, das afinidades entre os docentes de cada grupo: «há grupos que até dizem que trabalham muito bem».

#### 5. Considerações e interrogações finais

Em suma, verificam-se, nesta escola, representações várias e por vezes antagónicas que traduzem a existência concomitante de várias culturas de escola, ou subculturas, se se preferir, consoante afirmam Hargreaves (1994/1998), Stoll (1998) e Barroso (2005).

Encontram-se, também, fenómenos de balcanização decorrentes não apenas dos pequenos grupos afins dentro de cada grupo, mas potenciados pelo estreitar da colaboração entre docentes de uma mesma área disciplinar, o que não contribui para o estabelecimento de relações entre os diferentes saberes. Por outro lado, a colegialidade, tendo sido decidida pela direção, pode considerar-se constritiva, com todas as consequências que daí advêm em termos de adesão por parte dos professores (Hargreaves, 1994/1998).

É importante referir que a avaliação externa da escola, que teve lugar em março de 2017, chamou a atenção para a necessidade de reforçar a avaliação formativa de modo sistemático e planificado, assim como a articulação entre os saberes. Recomendou ainda a observação de aulas entre docentes como forma de potenciar a reflexão e melhorar as práticas.

Tais recomendações têm sequência no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho 6478/ 2017, de 26 de junho), que vem sublinhar a premência de repensar o processo de ensino-aprendizagem enquanto aprendizagem ao longo da vida centrada nos alunos. Entretanto os decretos-lei nº 54 e 55/2018, promulgados em julho de 2018, vem valorizar a diferenciação pedagógica, a avaliação formativa e a flexibilidade curricular, dando lugar de destaque à conexão entre os saberes e ao trabalho colaborativo entre docentes e não só.

Devem mencionar-se ainda algumas modificações ocorridas no final de 2017, como a modificação da estrutura do conselho pedagógico, que passou a acolher sete coordenadores de departamento em lugar de quatro, resultantes do reagrupar dos grupos pedagógicos pelo diretor, com a finalidade de aumentar a massa crítica e a representatividade em sede de conselho pedagógico. Tal medida foi justificada pelo diretor como decorrente de algumas apresentações realizadas na escola e fora dela no âmbito deste estudo. Acresce que cada coordenador de departamento passou a ser responsável pela sua própria disciplina, escolhendo um coordenador de área disciplinar em articulação com o diretor para as outras disciplinas do departamento. Se, por um lado, se compartimentaram os departamentos, tal medida permitiu a discussão em grupos não muito alargados das questões que vão surgindo.

Na senda da decisão tomada pelo diretor, numa atitude de valorização do papel e da representatividade das lideranças intermédias, como forma de tornar mais participadas as tomadas de decisão, o trabalho colaborativo entre coordenadores de departamento tem-se verificado com regularidade, também com a contribuição das coordenadoras dos diretores de turma, sempre que possível.

Não obstante, a instituição dos conselhos de turma como grupos privilegiados de ação pedagógica de um ponto de vista da articulação dos saberes, tal como a legislação mais recente preconiza, está dependente do número de turmas da escola, que não tem permitido a criação de espaços de colaboração interdisciplinares com carácter regular.

No que concerne à supervisão, a escola tem vindo a participar, no âmbito do “Observatório Virtual sobre Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas”, no sentido de se repensar com o auxílio de instituições de ensino superior. Está, além disso, a participar numa oficina de formação subordinada ao tema “Supervisão, inovação e desenvolvimento profissional”, em regime de *b-learning*, promovida pelas instituições atrás referidas.

Considerando o que foi exposto, partilhamos as interrogações que se seguem e para as quais procuramos resposta:

Qual o impacto das mudanças ultimamente verificadas na(s) cultura(s) de escola?

Como conseguir a confiança e o empenho dos professores, com vista ao desenvolvimento profissional e ao exercício efetivo da colegialidade?

Como se exercem efetivamente as lideranças, formais e informais, como se processa a articulação entre elas, quais os seus campos de atuação e influência?

Como responder aos desafios que se colocam hoje à escola, em particular, no que diz respeito à flexibilidade curricular, diferenciação pedagógica, e à nova conceção do papel do professor?

Como promover comunidades de aprendizagem profissional eficazes, alargadas à comunidade escolar?

#### Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel & Tavares, José, (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, Isabel, & Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora
- Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organizações Escolares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, Robert & Bilken, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-lei nº 137/2012 (2012). *Diário da República* nº 126, Série I de 2012-07-02. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-lei nº 54/ 2018 (2018) *Diário da República* n.º 129, Série I de 2018-07-06. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros

- Decreto-lei nº 55/ 2018 (2018). *Diário da República* n.º 129, Série I de 2018-07-06. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros
- Despacho nº 6478/ 2017 (2017). *Diário da República* n.º 143, Série II de 2017-07-26. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação
- Goleman, Daniel, Boyatzis, Richard, & McKee, Annie (2002). *Os novos líderes – a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores da era pós-moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill. (Obra original publicada em 1994)
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Little, Judith W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. Acedido em abril 2017 em [https://www.researchgate.net/publication/247944039\\_The\\_Persistence\\_of\\_Privacy\\_Autonomy\\_and\\_Initiative\\_in\\_Teachers\\_Professional\\_Relations](https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations).
- Martins, Guilherme d'Oliveira, Gomes, Carlos, Brocardo, Joana, Pedrosa, José, Camilo, José, Silva, Luísa ... Rodrigues, Sónia (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação (acedido em setembro; 2017 em <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>)
- Oliveira, Maria Lúcia. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Isabel Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Redecker, Christine, Leis, Miriam, Leendertse, Matthijs, Punie, Yves, Gijsbers, Govert, Kirschner, Paul ... Hoogveld, Bert. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2791/64117
- Roldão, Maria do Céu (2000). A escola como instância de decisão curricular. In Isabel Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 66-79). Porto: Porto Editora.
- Sanches, Maria F. (Org.) (2009). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.
- Stoll, Louise (1998). School Culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9. Acedido em setembro de 2017, em [https://www.researchgate.net/publication/242721155\\_School\\_culture](https://www.researchgate.net/publication/242721155_School_culture).

Vieira, Flávia (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.

Woods, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

## A Educação para a Cidadania e o Programa de Educação Moral Religiosa Católica – Edição de 2014 (P-2014): sob o olhar de Pedro D'Orey da Cunha

Francisco Guimarães<sup>1</sup>  
Maria do Céu Roldão<sup>2</sup>

### Resumo

Pedro D'Orey da Cunha (PDC) promoveu uma implementação dual da área de Formação Pessoal e Social: transversal e em alternativa entre as disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Moral e Religiosa. Esta decisão política suscitou debate respigado pelo académico em texto (anos 90) de defesa do modelo. Que propósito em (re)visitar o ideário de PDC? A criação recente da componente curricular Cidadania e Desenvolvimento, transversal e obrigatória e a existência de EMR, disciplinar e facultativa, sugerem a avocação das condições e dos princípios orientadores aduzidos por PDC para compaginar um ensino religioso num estado laico, na procura da articulação entre confessionalidade (de alguns) e um currículo para todos. Justificando o modelo implementado, PDC queria assegurar a *formação religiosa* e a *formação pessoal e social*, nos conteúdos e nos métodos. Eis os dois eixos convocados para a análise do P-2014 (metas curriculares e amostra de unidades letivas). Este trabalho insere-se numa investigação cuja questão matricial é saber como o P-2014, enquanto prescrição macrocurricular, articula a relação tensional entre um currículo para todos e um ensino confessional próprio de alguns. Explicitando a conceção curricular subjacente, as decisões curriculares que presidiram à sua construção, a mobilização dos conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular e a apropriação pelos professores. Leituras provisórias, mas que deixam entrever inconsistências no equilíbrio entre um currículo incluído de todos e uma educação confessional apropriada a alguns. Investigação aberta a novos contributos perfectivos do “olhar” de PDC.

**Palavras-chave:** Educação para a Cidadania, EMRC, ensino confessional, transversalidade educativa, curricularidade disciplinar.

### 1. Uma oportunidade, uma investigação, uma partilha...

A criação recente da componente curricular Cidadania e Desenvolvimento, cujas orientações delineadas nos normativos remetem para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é oportunidade para reagendar o debate sobre a Educação e (os) Valores com (re)nova(da) acuidade, se queremos um “perfil de base humanista [que considere] uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira Martins, et al., 2017). Valores que são “patrimónios sedimentados de

humanidade” (Barata-Moura, 1997). E quanto à questão da Religião? A escola é aconfessional e a educação deve ser aberta e plural, sem privilégio de qualquer opção confessional, ideológica ou religiosa. Mas não é a religião dimensão do humano também, enquanto *re-ligação* a um absoluto (seja ele qual for) dador de sentido e de significação para a existência? Ou até um *facto* como de resto já bem adiantava Régis Debray (2002a, 2002b)? Acresce que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005), referindo no seu articulado valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, formação cívica e moral dos jovens e sentido moral, prevê a existência da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), de oferta obrigatória e frequência facultativa que, segundo a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP, 2006), pretende ser *contributo para a formação integral*, que não pode nem deve excluir a dimensão religiosa ou do religioso na educação.

O Despacho nº 5306/2012 implicou alteração das políticas conjunturais, sobretudo em reação a uma orientação curricular por competências anteriormente instituída. Como consequência, assumiu-se a necessidade de se reformular o currículo prescrito e a eventual revisão parcial do programa de EMRC, tarefas que resultaram na publicação do P-2014 (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014). Eis o objeto em estudo: o currículo prescrito e vertido neste documento, procurando responder à questão matricial de compaginar um ensino confessional inserido numa escola laica. Este trabalho partilha uma pequena parte de uma investigação mais vasta que abrange os aspetos curriculares e de desenvolvimento curricular do P-2014, as perceções dos seus autores e decisores curriculares (nível macro) e a forma como tem sido apropriado pelos professores (nível meso).

Pretendemos agora apenas abordar a visão de um dos protagonistas à época da generalização da Reforma do Sistema Educativo (ano letivo de 1992-1993), Pedro D'Orey da Cunha. E com o seu “olhar” (situado nos anos 90) (Cunha, 1997) analisarmos aquela questão matricial, em articulação com o entendimento de que o currículo é um construto social dos saberes e das aprendizagens que se pretende que todos adquiram, a fim de que o direito à educação seja garantido a todos sem exclusão alguma (Roldão, 2003), na tríplice dimensão de propósito, de processo e de contexto (Canavarro, 2003). Ficamos somente nas questões relativas ao modelo de desenho curricular e à configuração da sua intencionalidade enquanto tal: EMRC deve ser disciplina alternativa a uma outra que não inclua a confessionalidade ou deve ser apenas facultativa?

Interessa-nos aqui e agora a articulação entre temáticas e objetivos e sua orientação para as *metas curriculares*, abordando o P-2014 como *plano a cumprir* concebido previamente a todo o desenvolvimento curricular (no tempo e como causa), que implementa e torna eficaz o currículo prescrito, segundo o modelo da racionalidade técnica e sua lógica descendente, fortemente unívoca e uniforme (Gaspar & Roldão, 2007). Não abordaremos aqui a questão dos conteúdos.

<sup>1</sup> Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Portugal, faaguimaraes@yahoo.com

<sup>2</sup> Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Portugal, mrceuroldao@gmail.com



## 2. Enquadramento teórico, uma (re)visita(ção)

Porquê voltar a Pedro D'Orey da Cunha, mais de duas décadas depois? As políticas educativas saltitaram entre paradigmas diferentes, os desenhos ou planos curriculares alteraram-se. Sobretudo nesta área dos valores, da cidadania, da formação pessoal e social. EMRC perdeu o estatuto de disciplina alternativa, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social desapareceu, a área curricular não disciplinar de Formação Cívica (obrigatória) durou 10 anos. Surgiu Cidadania e Desenvolvimento, mas com outros contornos. O autor defendeu sempre o seu modelo de alternativa com análise de recorte fino e equilibrado (outros poderão epitetar como apologético), com base em argumentação que sumariamente abaixo recordamos. E que poderia, em nosso entender, nortear os autores e decisores curriculares do P-2014 no sentido de tornar EMRC curricularmente mais credível como alternativa a outras disciplinas ou áreas. PDC faz um conjunto de recomendações sustentadas para validar esse estatuto de alternativa, que servirão de categorias de análise do P-2014 e de contributo acrescido para o debate.

Centrar-nos-emos num texto dos anos 90, onde se interrelaciona teoria, cientificamente sustentada, com as experiências que a generalização da Reforma do Sistema Educativo proporcionou, avaliando as opções iniciais. Respingando o cerne do debate precedente acerca do modelo a implementar (currículo laico para todos *versus* confessionalidade para os crentes, transversalidade *versus* disciplinaridade, imposição de um modelo *versus* liberdade de educar e de aprender), PDC argumenta a pertinência do modelo por si proposto, rebatendo as objeções feitas e sistematizando alguns princípios orientadores, por forma a “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (LBSE, artigo 3º, alínea C), que até ao momento e na prática apenas EMRC o fazia.

Esses princípios convocados, que ora não se impõe aprofundar, são o princípio da liberdade religiosa (o direito de todos à educação, sem imposições exteriores ao seu quadro de valores e de crenças, quer morais, quer culturais, quer religiosas); o princípio da igualdade (o estado não pode impor a todos, como se fossem um só, uma determinada visão do mundo); o princípio da não-programação ideológica (o estado deve assegurar a formação moral dos alunos, mas não pode programar a educação e a cultura, devendo evitar-se o relativismo e dar a oportunidade de escolha livre, sem violação da liberdade de consciência ou da estrutura moral familiar); o princípio da autonomia científica (ambas as opções tinham objeto, método de investigação, corpo de investigação próprio, específico e distinto); o princípio da autonomia pedagógica (de pendor mais prático e relacionado com a vida e a organização das escolas, evitando discriminações e preconceitos, emergindo o respeito, a cooperação, a negociação).

Salvaguardados estes princípios havia implicações: o programa e as práticas pedagógicas da disciplina de EMR deveriam referir-se e conformar-se, para além da sua *identidade religiosa e confessional*, à promoção de uma *autêntica formação pessoal e social* (nos conteúdos e nos métodos<sup>3</sup>) e um

<sup>3</sup> No presente texto centramo-nos exclusivamente nos conteúdos.

cuidado especial com a educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, educação sexual, prevenção de acidentes, educação para a saúde, educação para a participação nas instituições e serviços cívicos, aspetos estes incluídos nessa formação. É com base nestes dois eixos da argumentação de PDC que vamos analisar o P-2014.

## 3. Uma leitura do P-2014: conceitos, critérios e metodologia

Precisemos conceitos e alguns critérios. Primeiro, o conceito de *Religião*, independentemente de uma qualquer confissão, “atemático”, anónimo, não explícito (Rahner, 1976/1989<sup>4</sup>), enquanto visão totalizante da existência, por ligação forte e determinante (do latim *re+ligare* – *ligar intensamente*) a um referente (qualquer que seja), apropriado como absoluto dador de significação e de sentido para a totalidade da existência (para usarmos uma forma muito pessoal de dizer uma conceção generalizada). Depois a *Formação Pessoal e Social* como tudo o que de pertinente configura uma educação assente em valores, sem referência a uma qualquer matriz religiosa. Por *moralismo*, entendemos a prescrição de valores, atitudes e comportamentos sem um racional de sustentação (religioso ou laico) que os enquadre, sem o propósito educativo de educar criticamente pela *inteligência* e antes formatar acriticamente a vontade, o caráter, os comportamentos.

Como critérios, cada item foi categorizado pela forma (e conteúdo) como se pode enquadrar mais num aspeto ou noutro, ou nos dois. Note-se que a religião, enquanto totalizante, pode assumir ou subsumir (consoante a perspetiva) *tudo, o todo*; procuramos apenas aquilo que na linguagem estrita (tanto nos termos como na fraseologia) pode reportar-se por exclusivo ao religioso. Similarmente para o resto. Poremos em comum aquilo que embora sendo de âmbito religioso, não seja estritamente confessional.

Quanto a metodologias serão categorizados a totalidade das metas curriculares e dos títulos das unidades letivas do P-2014. Num segundo momento e por amostragem, a articulação entre aqueles, as metas curriculares e os objetivos de aprendizagem definidos. A amostragem deve-se a razões de conveniência (economia de processos e exequibilidade), incidindo num ano de escolaridade em cada ciclo do Ensino Básico e a uma unidade letiva (UL) do Ensino Secundário. Evitando preconceitos, definimos que o critério para selecionar a amostra seria a cumulação das duas perspetivas avançadas por PDC (garantia do caráter de ensino religioso e da formação pessoal e social), sendo que, em caso de igualdade de situações, se optou pelo ano mais adiantado e no Secundário pela ordem mais elevada da UL. Assim, a análise incide sobre o 4º, o 5º e o 7º anos, para o Ensino Básico, e a UL nº9 para o Secundário. Nesta configuração, a amostra representa todos os ciclos e adequa-se aos eixos de análise do autor em estudo (Bardin, 2015; Vala, 1986). Alguns itens serão assinalados com uma alínea, conforme cada caso, cujo significado e uso será

<sup>4</sup> Karl Rahner (1904-1984), prolífico teólogo católico contemporâneo de profunda influência.

esclarecido no momento de análise. Eis, então o dispositivo e o desenho de análise (e os instrumentos) que podem visibilizar-se na Figura 1.

A interpretação dos dados decorre de uma análise estatística descritiva simples, com intervalos para quantificar a frequência relativa (fr). Assim, definimos  $fr < 20\%$  como muito baixa;  $20\% \leq fr < 40\%$  como baixa;  $40\% \leq fr < 60\%$  moderada;  $60\% \leq fr < 80\%$  como elevada;  $fr \geq 80\%$  como muito elevada.

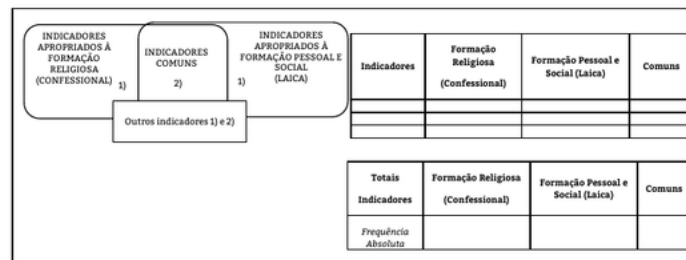


Figura 1. O dispositivo e os instrumentos

### 3.1 Das metas curriculares

Diríamos que as metas curriculares do P-2014, ao nível da tipologia do discurso, respeitam as duas dimensões hauridas do pensamento do autor (*formação religiosa e formação pessoal e social*), ainda que de forma nem sempre articulada: há metas que articulam as duas e há metas que só se aplicam a cada uma delas.<sup>5</sup> Atente-se aos resultados da análise<sup>6</sup>.

Tabela 1. As metas do P-2014

Indicadores (17 metas)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Metas comuns
Frequência Absoluta	15	13	11
Frequência Relativa	88,24%	76,47 %	64,71 %

<sup>5</sup> Apenas nos restringimos a uma análise estritamente técnica, do ponto de vista curricular; não abordaremos a adequação, do ponto de vista desenvolvimental, dos objetivos e conteúdos às idades dos alunos.

<sup>6</sup> Por economia, dispensaremos o processo detalhado de codificação implementado com o instrumento da Figura 1, canto superior direito, partilhando apenas os resultados.

Evidencia-se um ligeiro desequilíbrio nas metas curriculares entre as duas dimensões, com prevalência da perspectiva religiosa identitária. Todavia assinala-se que mais de três quintos indiciam convergência entre elas.

Se apurarmos a análise e confrontarmos com as metas curriculares que são convocadas em cada UL, verificam-se alterações significativas

Tabela 2. Frequência das metas curriculares convocadas

Indicadores (metas curriculares convocadas - 226)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns
Frequência Absoluta	196	154	124
Frequência Relativa	86,73%	68,14%	54,87%

Evidencia-se a forte preponderância das metas de pendor religioso; ligadas à formação pessoal e social são substancialmente menores e as que contemplam as duas dimensões, menores ainda. A afirmação identitária prevalece sobre a relevância inclusiva. Assim, pode percecionar-se uma incongruência entre a Tabela 1 (explicita a intencionalidade curricular postulada à partida) e a Tabela 2 (revela uma operacionalização diversa).

### 3.2. Dos títulos das Unidades Letivas (UL)

Relativamente às UL e sua distribuição por anos de escolaridade, tendo apenas em conta o que os títulos das mesmas permitem indicar, atente-se à distribuição apresentada na Tabela 3.

Tabela 3. Frequência dos títulos das Unidades Letivas

Indicadores (títulos das UL - 44)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	19	26	11	9	1
Frequência Relativa	43,18%	59,09%	25%	20,46%	2,27%

Antes do resto: consideramos *moralistas* os títulos assinalados com 1); em 2) trata-se de um sintagma teológico-pastoral de uso eclesial frequente (“Civilização do Amor” – Papa Paulo VI, 1970). De uma análise imediata, há um pendor mais inclusivo de todos, o identitário confessional é significativo, sendo os títulos comuns não despreciables. Todavia, entendemos ser elevado o recurso a outras categorias, incongruentes com um documento curricular que se pretende e afirma estar aberto a todos e se destinar a todos. A análise feita parcialmente e processualmente (por ciclo e ou ano de escolaridade) revela uma acentuação dos desequilíbrios.

Articulando estes dados com as metas curriculares, percebe-se uma alteração dos equilíbrios: a formação religiosa diminui acentuadamente (cerca de metade) e é secundarizada face à formação pessoal e social; também baixa



fortemente o que é comum (mais de metade) e aparecem os moralismos. Estes dados podem indiciar que a escolha de temáticas na organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem esteve pouco atenta às metas curriculares definidas, preocupando-se mais como uma acomodação ao calendário litúrgico e seus ciclos ou à celebração cultural, convocando depois aquelas metas.

### 3.3. Dos objetivos definidos na amostra

Se a análise for mais ao detalhe (Tabela 1 a Tabela 8) com a inclusão dos objetivos e aplicando os mesmos critérios atrás referidos, podem ser estabelecidos eixos de (in)congruência entre os objetivos, as metas definidas e os títulos ou temáticas escolhidas para organizar o processo de ensino-aprendizagem. Como se trata de uma amostra, ressalve-se que os valores avançados acima não são comparáveis, dado haver alteração do universo em apreço.

**Tabela 4.** Frequência dos objetivos do 4º ano

Indicadores (objetivos - 10)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	4	6	3	3	0
Frequência Relativa	40%	60%	30%	30%	0%

A formação religiosa e a formação pessoal e social mantêm semelhança com os títulos das unidades letivas, os aspetos comuns às duas aumentam ligeiramente e há um aumento em relação aos títulos *moralistas*.

**Tabela 5.** Frequência dos objetivos do 5º ano

Indicadores (objetivos - 24)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	16	12	4	0	0
Frequência Relativa	66,67%	50%	16,67%	0%	0%

Regista-se uma forte subida da perspetiva religiosa em relação ao 4º ano, que passa a ser preponderante; diminui a da formação pessoal e social, baixam os comuns às duas em cerca de metade e desaparecem os moralismos.

**Tabela 6.** Frequência dos objetivos do 7º ano

Indicadores (objetivos - 26)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	14	22	10	0	0
Frequência Relativa	53,85%	84,62%	38,46%	0%	0%

Volta a inverter-se o sentido da tendência: descida na formação religiosa, forte subida na formação pessoal e social e nos objetivos curriculares comuns, mantendo-se nulos os moralismos. Uma primeira nota para esta alteração, pode ter a ver com a articulação com temas de outras disciplinas ou a fase desenvolvimental da adolescência (*verbi gratia*: História, Físico-química e Ciências da Natureza – *As origens*; História – *As religiões e a Paz universal*; fase desenvolvimental da adolescência – *Sentido e riqueza dos afetos*).

**Tabela 7.** Frequência dos objetivos da UL 9 do Ensino Secundário

Indicadores (objetivos - 11)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	11	11	11	0	0
Frequência Relativa	100%	100%	100%	0%	0%

Uma dissonância com o resto da amostra: a totalidade dos objetivos curriculares persegue as duas dimensões. Uma tentativa de interpretação pode residir no facto de a temática (*A Arte Cristã*) ser transversal e poder ser apropriada pelas duas dimensões. Na nossa leitura de PDC, poderá aqui residir uma autêntica formação pessoal e social compaginada com uma autêntica formação religiosa, sem perder identidade e sem diminuir ou ofuscar a relevância educativa e curricular.

**Tabela 8.** Frequência dos objetivos na totalidade da amostra

Indicadores (objetivos - 71)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	45	51	28	3	0
Frequência Relativa	63,38%	71,83%	39,44%	4,23%	0%

Neste conjunto toma relevo um pendor mais transversal e inclusivo, com um moderado adiantamento da formação pessoal e social à formação religiosa, sendo também significativo o que é comum às duas dimensões. Os moralismos são residuais.

### 3.4. Articulando metas, títulos e objetivos... e fazendo *zoom in*...

Começamos pelo conjunto, articulando metas, títulos e objetivos (Tabela 9) e intervalos para codificar a amplitude da frequência relativa (Tabela 10).

Uma abordagem sumária mostra algumas variações. Assim, numa leitura vertical, a amplitude revela ausência de discrepâncias e inconsistências significativas na arquitetura do P-2014, em todas as dimensões, sendo mais acentuada na formação religiosa e muito menor na formação pessoal e social ou naquilo que é comum.

**Tabela 9.** Frequência das metas, dos títulos e dos objetivos

Indicadores	Frequências	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias (1 e 2)
Metas curriculares (17)	Frequência Absoluta	15	13	11	0
	Frequência Relativa	88,24%	76,47%	64,71%	0%
Títulos das UL (44)	Frequência Absoluta	19	26	11	10
	Frequência Relativa	43,18%	59,09%	25%	22,73%
Objetivos definidos (71)	Frequência Absoluta	45	51	28	3
	Frequência Relativa	63,38%	71,83%	39,44%	4,23

**Tabela 10.** Amplitude da frequência relativa das metas, dos títulos e dos objetivos

Indicadores (frequência relativa)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias (1 e 2)
Metas curriculares	Muito elevada	Elevada	Elevada	Muito baixa (nula)
Títulos das UL	Moderada	Moderada	Baixa	Baixa
Objetivos definidos	Elevada	Elevada	Baixa	Muito baixa
Amplitude	Moderada	Muito baixa	Baixa	Baixa

Poderia entrever-se um fio condutor e uma estratégia geral consequente, estável e coerente. Mas cruzando com os dados analisados antes e afinando a análise, indiciam-se, a nosso ver, variações que podem prenunciar, no quadro da amostra do P-2014, uma estratégia geral, ou ausente ou errática. Procuraremos confirmar ou infirmar esta perceção, começando por analisar a frequência das metas curriculares convocadas (Tabela 11).

Temos uma muito elevada incidência das metas curriculares apropriadas à formação religiosa, com preponderância sobre a formação pessoal e social, sendo acentuada em relação ao que é comum. Genericamente, a amplitude da frequência relativa é baixa e muito baixa entre a confessionalidade e a laicidade e também dentro de cada categoria verticalmente. Assim, parece não haver incongruências significativas, embora os desequilíbrios estejam presentes. Mas, aumentemos o *zoom* e apuremos.

**Tabela 11.** Frequência das metas convocadas por ano de escolaridade na amostra

Indicadores (metas curriculares)	Frequências	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns
4º ano	Frequência Absoluta	8	8	7
	Frequência Relativa	88,89%	88,89%	77,78%
5º ano	Frequência Absoluta	14	11	10
	Frequência Relativa	93,33%	73,33%	66,67%
7º ano	Frequência Absoluta	21	18	14
	Frequência Relativa	84%	72%	56%
UL 9 (Ensino Secundário)	Frequência Absoluta	16	10	10
	Frequência Relativa	100%	62,5%	62,5%
Total	Frequência Absoluta	59	47	41
	Frequência Relativa	90,77%	72,31%	63,08%

Vejamos o que acontece dentro de cada ano de escolaridade, sem consideração por aquilo que é comum e cingindo-nos à frequência absoluta (Tabela 12 a Tabela 15).

**Tabela 12.** 4º ano: frequências absolutas por UL

Indicadores por UL	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Outras categorias (1 e 2)
L 1	Título	0	1
	Metas	2	0
	Objetivos	0	2
L 2	Título	0	0
	Metas	2	0
	Objetivos	0	0
L 3	Título	1	0
	Metas	3	0
	Objetivos	2	1
L 4	Título	1	0
	Metas	1	0
	Objetivos	3	0

Vejamos:

- UL 1: incoerência do título e dos objetivos (moralistas) com as metas curriculares; na formação religiosa são o dobro das outras, mas sem objetivos e o título não é desta categoria;

- UL 2: incoerência do título e dos objetivos (formação pessoal e social) com as metas curriculares (formação religiosa);

- UL 3: coerência entre o título, a maioria das metas e dos objetivos (formação religiosa, com uma exceção moralista), sendo grande parte das metas e objetivos comuns à formação pessoal e social;

- UL 4: total coerência entre o título, metas curriculares e objetivos.

**Tabela 13.** 5º ano: frequências absolutas por UL

Indicadores por UL		Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Outras categorias (1 e 2)
L 1	Título	0	1	1
	Metas	4	2	0
	Objetivos	4	2	0
L 2	Título	1	1	0
	Metas	4	3	0
	Objetivos	7	3	0
L 3	Título	0	1	1
	Metas	3	3	0
	Objetivos	1	3	0
L 4	Título	0	1	0
	Metas	3	3	0
	Objetivos	4	4	0

Do mesmo modo:

- UL 1: incoerência do título (moralista) com os objetivos e com as metas curriculares; estes são coerentes entre si, com forte preponderância da formação religiosa;

- UL 2: total coerência entre o título e as metas e os objetivos, com preponderância da formação religiosa;

- UL 3: incoerência do título (moralista) com os objetivos e com as metas curriculares; estes são coerentes entre si;

- UL 4: incoerência do título (formação pessoal e social) com os objetivos e com as metas curriculares, que também são de formação religiosa; estes são coerentes entre si.

**Tabela 14.** 7º ano: frequências absolutas por UL

Indicadores por UL		Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Outras categorias (1 e 2)
L 1	Título	0	1	0
	Metas	6	5	0
	Objetivos	5	2	0
L 2	Título	1	1	0
	Metas	8	6	0
	Objetivos	6	6	0
L 3	Título	0	1	1
	Metas	3	2	0
	Objetivos	1	8	1
L 4	Título	0	1	0
	Metas	4	5	0
	Objetivos	2	6	0

Igualmente:

- UL 1: título na perspectiva da formação pessoal e social coerente com parte significativa das metas e dos objetivos; mas incoerente com maior parte das metas e objetivos da formação religiosa;

- UL 2: quase total coerência entre o título, as metas e os objetivos, ainda que com ligeira preponderância da formação religiosa;

- UL 3: incoerência do título (moralista) com os objetivos e com as metas curriculares, quer de formação religiosa quer de formação pessoal e social; forte desproporção entre as metas e os objetivos: na formação religiosa, três para um, e na formação pessoal e social, dois para oito;

- UL 4: total coerência entre o título, metas curriculares e objetivos da formação pessoal e social; incoerência do título com as metas e objetivos da formação religiosa, sendo estes coerentes entre si.

**Tabela 15.** UL 9 do Ensino Secundário: frequências absolutas por UL

Indicadores por UL		Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Outras categorias (1 e 2)
L 9	Título	1	1	0
	Metas	16	10	0
	Objetivos	11	11	0

Finalmente:

- UL 9: total coerência entre título, metas curriculares e objetivos, sendo que as metas da formação religiosa têm uma acentuada preponderância.

Resumo: das leituras feitas para cada tabela e sem preocupações de distinção entre a gradualidade das (in)coerências, temos: 13 UL com 8 incoerências (61,54%) e 11 coerências (84,62%). Esta discrepância de frequência de baixa amplitude, aumenta significativamente com a existência de sub(in)coerências (permita-se o neologismo) dentro de uma mesma unidade, assinaladas pelas leituras acima. Só assim se entende que o somatório das frequências seja superior ao das UL (frequência absoluta) e a 100% (frequência relativa). Por outro lado, entendemos ser demasiado elevada a frequência das incoerências, mesmo constatando que as coerências são bastante mais frequentes. Todavia, num documento de natureza curricular e salvo melhor opinião seria expetável que a coerência se aproximasse dos 100%.

Pensamos detetar aqui constância na problemática, seja qual for o ângulo da abordagem: a arquitetura do P-2014 apresenta inconsistências e incongruências que permitem confirmar a ausência de uma estratégia geral coerente, ainda que os dados se refiram a uma amostra tida por representativa e adequada (Bardin, 2015; Vala, 1986): 100% das metas curriculares e dos títulos, articulados com 25% dos anos letivos do 1º Ciclo, 50% do 2º Ciclo, 33,33% no 3º Ciclo e 10% das unidades dos 3 anos do Ensino Secundário.

### 5. Algumas leituras... tópicos de reflexão

Que suposições e até questionamentos se podem perceber? Obviamente, quaisquer que sejam as interpretações, carecem de validação no quadro da investigação em curso. Daí a sua provisoriedade. Concretizemos:

- mais do que um referente e orientação para a organização do processo de ensino e de aprendizagem a nível macro, as metas curriculares terão sido acomodadas (metas convocadas) aos temas a desenvolver (decorrentes dos títulos das UL), a que acresceram objetivos mais ou menos congruentes e articulados; a legitimidade desta leitura decorre da falta de sequencialidade e de articulação (incoerências) apontadas pelas tabelas atrás apresentadas;

- indicia-se, assim, a falta de uma estratégia geral coerente, consistente e articulada, para estabelecer o sentido, a significação, a sistematicidade e a intencionalidade que um qualquer currículo deve ter;

- a ausência desta estratégia geral, torna-se mais evidente e de forma crescente, no interior de cada ciclo e de cada UL, fazendo supor que o P-2014 pareça um somatório de temáticas mais ou menos avulsas, associadas com uma ou outra oportunidade ao nível desenvolvimental ou ao calendário litúrgico;

- a este nível haverá coerências que podem indiciar preocupação em estruturar o trabalho numa lógica curricular e de desenvolvimento do currículo, uma intencionalidade curricular “não dita”, mais latente do que patente, que pode significar preocupações curriculares de natureza confessional que predominam sobre uma clareza curricular mais inclusiva;

- sob o “olhar” de PDC (mesmo que datado), torna-se difícil compaginar a formação religiosa confessional e identitária com uma autêntica formação pessoal e social laica e inclusiva; o que pode indiciar dificuldades em dirimir a questão matricial da investigação em curso: a articulação da relação tensional entre o currículo para todos e um ensino confessional, a nível da prescrição macrocurricular.

### Referências bibliográficas

- Barata-Moura, José (1997). Consciência da Crise, Crise de Consciência. Uma Consciência para a Crise. In Manuel F. Patrício (Ed.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 97-140). Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canavarro, Ana Paula (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas Professoras, dois Currículos*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa: APM.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Acedido em julho, 2018, em <http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-moral-e-religiosa-catolica-um-valioso-contributo-para-a-formacao-da-personalidade/>

Cunha, Pedro D'O. (1997). Alternativa à Educação Moral e Religiosa? In Pedro D'O. Cunha (Ed.), *A Educação em Debate* (pp. 221-239). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Debray, Régis (2002a). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Debray, Régis (2002b). Qu'est-ce qu'un fait religieux? *Études*, 397(9), 169-180. doi: 10.3917/etu.973.0169.

Despacho nº5306/2012 (2012). *Diário da República n.º 77, Série II de 2012-04-18*. Lisboa: Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência

Gaspar, Maria Ivone, & Roldão, Maria do Céu (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lei nº 49/2005 (2005). *Diário da República n.º 166, Série I-A de 2005-08-30*. Lisboa: Assembleia da República

Oliveira Martins, Guilherme & al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério do Educação e Ciência – Direção-Geral de Educação.

Papa Paulo VI (1970). *Ensinamentos, VIII, 506*. Acedido em julho, 2018, em [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20170416\\_educare-umanesimo-solidale\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html)

Rahner, Karl (1989). *Curso fundamental sobre la fé. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: Herder. (Obra original publicada em 1976)

Roldão, Maria do Céu (2003). *A diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Secretariado Nacional da Educação Cristã (2014). *Programa de educação moral e religiosa católica. Edição 2014*. Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã.

Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto S. Silva, & José M. Pinto (Ed.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

## O património educativo ao serviço de uma escola alternativa – A Cooperativa A Torre

Joaquim Pintassilgo<sup>1</sup>  
Alda Namora de Andrade<sup>2</sup>

### Resumo

A Cooperativa A Torre é uma escola privada que foi fundada em 1970, nos anos finais do Estado Novo, por Ana Maria Vieira de Almeida e que vem até à atualidade. A forma peculiar e criativa como a fundadora e os educadores de A Torre se apropriaram de elementos diversos da tradição pedagógica progressista dá a esta escola uma cultura e uma identidade muito próprias. Neste sentido, é nosso objetivo estudar o património educativo desta escola que constitui um verdadeiro testemunho do seu projeto educativo e das pedagogias que aí foram sendo adotadas ao longo das últimas décadas. Serão analisados os materiais didáticos e os equipamentos escolares que foram utilizados como recursos para a aquisição de conhecimento e que impregnaram as vivências escolares, de que são exemplos a imprensa de Freinet, útil para o ensino da leitura e da escrita; a minicalculadora de George Papy, para o ensino da matemática; o mobiliário escolar que, dependendo da tarefa, assim adquiria uma nova função, etc. Debruçar-nos-emos, também, sobre o acervo fotográfico da escola, um importante registo que retrata o uso desse património e as metodologias pedagógicas utilizadas e que permite, também, recuperar o património imaterial da escola como os rituais escolares, as vivências do quotidiano, entre outros aspetos. Tomaremos como hipótese de trabalho, do ponto de vista metodológico, a ideia de que os objetos utilizados na escola decorrem das pedagogias que foram sendo adotadas.

**Palavras-chave:** Património educativo, escola alternativa, tradição pedagógica progressista, projeto educativo, fotografia escolar.

### 1. Introdução

Este trabalho insere-se numa das linhas de pesquisa do projeto INOVAR – Roteiros da inovação pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX – financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/MHC-CED/0893/2014). O projeto iniciou o seu desenvolvimento em maio de 2016 e tem a duração de 3 anos. O Investigador responsável é um dos subscritores deste artigo (Joaquim Pintassilgo) e da equipa fazem parte cerca de duas dezenas e meia de investigadores. Além do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, entidade que serve de sede ao projeto, participam mais três instituições: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Universidade de Coimbra e Universidade do Minho.

O projeto INOVAR tem como finalidade inventariar e caracterizar um conjunto de escolas ou de experiências diferentes ou alternativas (em termos

parciais ou globais) em relação à forma ou modelo escolar. Faz parte do nosso estudo um universo muito diversificado de instituições e experiências educativas, mais de duas dezenas, onde estão incluídas tanto escolas públicas como privadas, escolas de “elite” e escolas populares, escolas laicas e escolas confessionais e, ainda, escolas técnicas, artísticas e militares ou experiências, mais ou menos formais, das áreas da “educação especial” ou do “ensino doméstico”, para dar alguns dos principais exemplos.

Propomo-nos, aqui, estudar o caso de uma dessas escolas – A Cooperativa A Torre que foi fundada, em 1970, por iniciativa de Ana Vieira de Almeida coadjuvada por Lúcia Monteiro (pedopsiquiatra) e Ana Sofia Monjardino (assistente social).

Destaca-se, na construção deste projeto, a influência mais remota do movimento Educação Nova, designadamente a de Dewey. A presença de Freinet é, igualmente, relevante remetendo-nos para a importância decisiva que as propostas do mestre francês, nomeadamente das suas “técnicas”, tiveram no ressurgimento operado no movimento pedagógico renovador, em Portugal, a partir de meados do século XX. João dos Santos foi, porventura, a figura mais marcante, e verdadeiro pivot, desse movimento, tendo estado ligado ao desenvolvimento de um conjunto amplo de iniciativas. Vygotsky e Bruner surgem, em particular, como expressão da preocupação com a necessidade de uma constante renovação da inspiração teórica destas experiências relativamente aos paradigmas iniciais, representados pela Educação Nova e pela pedagogia Freinet. O enraizamento da Torre na tradição construtivista, designadamente na sua vertente social e cultural, manifesta esse esforço de reinterpretação permanente dos seus fundamentos. Wallon surge como um dos inspiradores do ideal de educação integral que A Torre procura corporizar na sua vontade de integrar harmoniosamente as dimensões cognitiva, afetiva e motora. Finalmente destacamos o casal Papy, Georges e Frédérique Papy, e Matthew Lipman que com os seus programas e métodos têm um papel importante no ensino da matemática e da filosofia com crianças, ainda hoje.

Veremos, seguidamente, ao analisar alguns materiais que fazem parte do património educativo desta escola, de que forma todas estas influências estão presentes.

Ao longo dos últimos anos o estudo do património escolar tem sido uma das linhas de investigação mais desenvolvidas no campo das ciências da educação pelas possibilidades de investigação que oferece, transformando “los objetos, las imágenes, las escrituras y las voces se ha constituido en fuente del nuevo archivo que la arqueología de la educación ha configurado para indagar, desde la perspectiva de la historia material, el campo de la cultura de la escuela” (Escalano Benito, 2012, p. 12).

O património educativo decorre, assim, das práticas, ideias e procedimentos que fazem parte da cultura escolar. Tal afirmação ganha especial relevância nesta escola pelas diversas influências que esta foi sofrendo ao longo dos anos, cada uma delas portadora de novas metodologias e de novos instrumentos e/ou materiais que lhes davam suporte.

<sup>1</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, japintassilgo@ie.ulisboa.pt

<sup>2</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, acandrade@ie.ul.pt



## 2. Espaços e mobiliário escolares

Em 1970, a Cooperativa A Torre começa a funcionar numa vivenda que pertencia à família da sua fundadora na rua D. Cristóvão da Gama, no bairro do Restelo em Lisboa, apenas com uma turma de 35 alunos da infantil. Em 2009 a escola é transferida para a Praça Malaca, também no Restelo, para um edifício da mesma tipologia. Hoje a escola funciona em dois edifícios e acolhe os três níveis de ensino: educação de infância e 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

As escolas, segundo Grosvenor e Burke (2008), “are the products of social behaviour. They should not be viewed merely as capsules in which education is located and teachers and pupils perform, but also as designed spaces that, in their materiality, project a system of values” (p. 8). Esta mesma ideia é defendida pelo diretor da Torre quando, em entrevista nos fala sobre a primeira impressão que recolheu do edifício:

(...) enfim, havia uma história desta escola que se desenhava e plasmava pelas paredes das salas e pelos corredores que davam conta de uma vida que para mim era perfeitamente inédita no contexto da escola portuguesa. Nunca tinha conhecido uma escola com este nível de cultura material e onde a vida dos miúdos, o pensamento dos miúdos e a produção deles fosse uma coisa tão espalhada pela própria estrutura da casa, no edifício, no ambiente que ali se vivia (Leitão, 2016).



**Figura 1.** O edifício da escola A Cooperativa A Torre  
Fonte: Arquivo projeto INOVAR

Os edifícios desta escola são compostos por dois pisos, em que funcionam as salas de aula, a sala polivalente, a biblioteca, a sala de música, o sótão onde são realizados diversos *ateliers* de artes plásticas, a sala dos professores, a cozinha e o refeitório. Todo o edifício é rasgado por grandes janelas que permitem a entrada de luz natural. As crianças são convidadas a usufruir deste espaço como se da própria casa se tratasse, podendo circular livremente por todo o espaço. Está profundamente enraizada a ideia de que a escola é uma continuidade da casa de cada um; assim se explica que um dos slogans da Torre seja: “A Torre é a nossa casa”.

As salas de aula têm uma configuração flexível, isto é, a sua disposição pode ser alterada conforme as necessidades, pretendendo-se que o trabalho cooperativo, um dos pilares deste projeto educativo, seja extensivo também à sala de aula:

Tudo aqui começou com um propósito que era os miúdos nas salas poderem organizar-se de modo cooperativo, desenvolverem um trabalho cooperativo na sua sala de aula. (...) se há algum acontecimento que se passa no quadro, se há um momento da aula que é ali que acontece, então os miúdos devem estar todos virados para o quadro. Fora isso, se estamos a desenvolver outro tipo de trabalho acho preferível que eles possam ver o que estão a fazer uns e outros e portanto a sala deve estar organizada de outra maneira. Se é uma aula como, por exemplo, uma sessão de filosofia em que o que é importante é constituirmos uma comunidade de investigação, então aí, é bom é estarmos todos a olhar uns para os outros e, portanto, temos que estar em roda, tal como nas reuniões de sala. Eu acho que a organização da sala deve ser feita em função do trabalho que se está a implementar. E, portanto, temos mobiliário que é suficientemente flexível para podermos mudar e utilizar com base neste princípio (Leitão, 2016).

O **mobiliário**, que faz parte das salas de aula, é escolhido pela sua funcionalidade e visa promover a autonomia, a criatividade e a interação entre os alunos.



**Figura 2.** Disposição de sala de aula. s.d.  
Fonte: Arquivo da Cooperativa A Torre

Através das fotografias das Figuras 2 e 3 podemos perceber as possibilidades que o mobiliário escolar da Cooperativa A Torre oferece. Não sendo rígido pode servir para momentos de aprendizagem mas também para outros de brincadeira.

Outro exemplo marcante de como o mobiliário pode estar ao serviço de uma pedagogia ativa é o facto de os armários estarem todos ao nível das crianças dando-lhes acesso a todos os materiais sem terem necessidade da intervenção de um adulto, estimulando desta forma a sua autonomia e criatividade.





**Figura 3.** Crianças a brincar com cadeira escolar. s.d.  
Fonte: Arquivo da Cooperativa A Torre

O **recreio** ocupa nesta escola um lugar central. A brincadeira é encorajada pois fornece à criança competências e aptidões que não se conseguem adquirir no espaço da sala de aula. O recreio possui, assim, uma função pedagógica ao desenvolver as competências físicas, cognitivas e emocionais das crianças. É interessante o que nos diz Carlos Neto na sua entrevista quando defende o equilíbrio que existe, neste modelo pedagógico, entre as aprendizagens formais e informais, para demonstrar a relação existente entre o movimento corporal e as outras disciplinas:

[esse artigo] baseado nessas observações de recreio porque as crianças faziam as coisas nas barras com o corpo em perícias diversas e com alguns jogos tradicionais, etc. e depois iam para dentro da sala de aula e faziam com os compassos rosáceas, que com cores ficavam obras-primas. E segundo a nossa interpretação aquilo era, de facto, uma dinâmica emocional que era vivida com o corpo e depois era transposta para o desenho numa dimensão lógico-matemática e essa dimensão, lógico-matemática, baseia-se essencialmente numa vivência do espaço topológico. (...) A matemática começa com o movimento, movimentar o corpo para se aprender. A ideia foi: “aprender a mover o corpo para se aprender” (Neto, 2017).



**Figura 4.** O recreio, 2018  
Fonte: Arquivo da Cooperativa A Torre

Outro aspeto muito importante na pedagogia “progressista” é o colocar a criança no centro das atividades desenvolvidas na escola. Respeitar o seu ritmo torna-se fulcral para que a criança se desenvolva em toda a sua plenitude. Neste projeto pedagógico considera-se que a criança, para ter sucesso no futuro, deve ser munida de capacidade de adaptação e de capacidade criativa cabendo à escola criar as condições adequadas para o seu desenvolvimento. É certo que as aprendizagens são fulcrais no percurso escolar mas não deverão constituir a única preocupação por parte dos professores.

### 3. Materiais pedagógico-didáticos

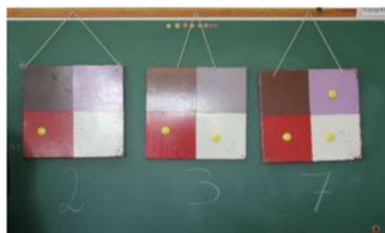
Os materiais didáticos assumem um papel central no processo de ensino-aprendizagem tal como é desenvolvido n'A Torre. Entende-se que o aluno não deve apenas memorizar as matérias para em seguida as reproduzir mas deve, através da experiência, refletir sobre elas e apreender o seu conceito. Foi esta ideia que o atual diretor da Torre nos tentou transmitir quando da entrevista que lhe fizemos em 2016:

(...) se eu não der espaço aos miúdos para esta produção de imagem mental para as suas experiências, eu não posso pensar que vou ter um miúdo a pensar criativamente em momento algum da sua vida. Esse é o esforço permanente. Interessa-me mais o modo como eles vão concebendo as coisas, como se vão articulando internamente até construírem significados aceitáveis, do que propriamente dar-lhes soluções acabadas que eles têm que memorizar e replicar porque eles depois não fazem nada com isso a não ser, de novo, replicar. E o que me interessa, como vos dizia, é que eles sejam capazes de transformar significados culturais em significados pessoais porque aí eles mobilizam conhecimentos e põem as coisas em comunicação umas com as outras. E, portanto, têm possibilidade de ampliar a sua consciência dos mesmos objetos porque lhes percebem diferentes ângulos, muitas possibilidades, e outras tantas derivações (Leitão, 2016).

Esta perspetiva pragmática da educação é, também, apresentada por John Dewey, na sua obra *A Democracia e Educação* (1916/2016), quando defende que o saber e o fazer estão intimamente relacionados e que “a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência, o processo e o objetivo da educação são uma e a mesma coisa” (p. 27). Neste sentido são desenvolvidos diversos “projetos de sala” que têm por base os princípios de aprendizagem ativa, em que através da experimentação e da observação os alunos vão consolidando as aprendizagens.

Tal é feito através de vários materiais didáticos, escolhemos aqui apresentar três dos mais representativos: a minicalculadora usada para o ensino da matemática; o livro da “Pimpa” usado para auxiliar as sessões de filosofia com crianças; o livro “da Rita e do Nuno” usado para o ensino da leitura e da escrita.

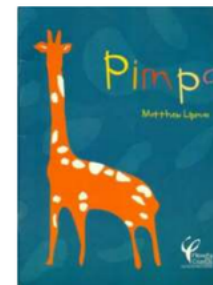
A **minicalculadora** é um instrumento usado no programa de matemática moderna desenvolvido pelo casal belga Georges e Frédérique Papy e que foi implementado na Torre em finais dos 70 e início dos 80. Este programa tem como principal objeto fazer com que as crianças interiorizem o pensamento matemático e as «ideias matematicamente importantes» (Mattos, Roldão & Almeida, 2015, p. 3). A minicalculadora combina o sistema de numeração decimal e o sistema de numeração binário e permite a realização de várias operações matemáticas, nomeadamente adição e subtração e de cálculos mentais complexos.



**Figura 5.** Minicalculadora  
Fonte: Arquivo projeto INOVAR

A **Filosofia** com crianças representa uma das experiências de inovação mais marcantes de entre as desenvolvidas na Cooperativa A Torre. Este projeto nasceu por iniciativa da sua fundadora, Ana Maria Vieira de Almeida, que, por volta de 1985 tomando conhecimento do método desenvolvido pelo pedagogo americano Matthew Lipman decide implementá-lo na Torre. Este pedagogo produziu vários livros com diversas histórias em que as suas personagens se veem confrontadas com alguns problemas que têm por finalidade promover a discussão filosófica entre as crianças. Uma dessas personagens é a PIMPA, livro utilizado na Torre. O objetivo deste programa é-nos apresentado por David Figueira, professor de filosofia da escola, da seguinte maneira:

(...) a filosofia com crianças não pretende que se aprenda coisa alguma, quando muito que se pense sobre todas as coisas; e, se eu ainda tiver que dizer, começava logo por dizer que as crianças pensem sobre todas as coisas que queiram pensar e que sejam capazes de explicar por que é que pensam dessa forma. (...) as sessões de filosofia servem para que eles exercitem livremente, tal como no recreio com o corpo, dentro dum espaço qualquer ou fora, o ato de pensar sobre coisas que lhes interessam e talvez este seja o outro recreio, o recreio da mente, não o do corpo (Figueira, 2017).



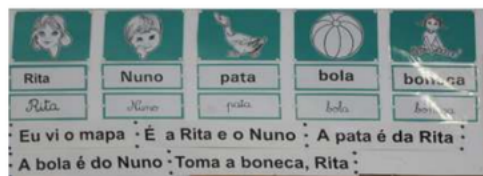
**Figura 6.** Capa de livro PIMPA de Matthew Lipman  
Fonte: Arquivo projeto INOVAR

O ensino da **leitura e da escrita** é feito pelo método das 28 palavras. Este método foi recriado por uma professora da Torre, nos anos 70, e ainda hoje é o método predominantemente utilizado. Trata-se de um método analítico em que as crianças aprendem a ler tendo por base 28 palavras concretas. Parte-se do geral para o particular, ou seja, primeiro é apresentada a palavra, depois é decomposta em sílabas e por fim em letras. As palavras são apresentadas dentro de uma narrativa que tem por protagonistas duas personagens, a Rita e o Nuno. Essa narrativa nasce do diálogo que a professora estabelece com os alunos:

(...) crio uma narrativa que vou contando ao longo do ano, vou-lhe dando sentido, vou dialogando com os miúdos. É neste sentido que dizem que eu criei este método de leitura e escrita (...) fui criativa, se quisermos, para criar a tal narrativa que parte de uma relação muito próxima com os miúdos (...). No fundo não é mais do que eu estar a dar-lhes para ler a própria vida deles. (...) E pensei em como é que eu ia ligar uma coisa que é a descodificação de grafismos e sons se não lhes desse um sentido. A palavra pode ter um sentido extraordinário ligado à vida deles (Carvalho, 2017).

A imagem da Figura 7, de uma parede de uma sala de aula, testemunha os materiais que vão sendo construídos no trabalho do ensino/ aprendizagem da leitura e da escrita através deste método. A representação das palavras nas paredes permite, por um lado, que os alunos as visualizem e por isso as assimilem e por outro, ao representar o que vai sendo dito pelos alunos, pretende valorizar o seu contributo.





**Figura 7.** Aspeto de uma parede de sala de aula  
Fonte: Arquivo projeto INOVAR

A Torre é uma instituição que rege o seu funcionamento por dois princípios centrais: *o cooperativismo e a democracia*. Procura concretizar, por diversas vias, o ideal do “self-government” teorizado no âmbito da Educação Nova e o cooperativismo escolar, tal como foi pensado por Freinet. A escola é aqui entendida como uma sociedade em miniatura e as formas, mais ou menos extensas, encontradas para a participação dos alunos na vida escolar eram vistas como estratégias que tinham como finalidade a sua formação como futuros cidadãos, desejavelmente participativos e com capacidade para se autogovernarem. O modelo pedagógico d’A Torre implica que o trabalho tem de ser realizado cooperativamente entre professores, alunos e funcionários e a palavra de cada um é entendida como um “direito inalienável”. São vários os espaços em que alunos, professores e funcionários são convidados a discutir e a decidir, por meio de votação, sobre o funcionamento da escola e métodos de ensino. Destacamos aqui o Jornal de Parede e o mapa de tarefas.

O **jornal de parede** é uma técnica herdada da pedagogia Freinet. É feito por sala e é composto por 4 colunas - “acho bem”, “acho mal”, “queremos fazer” e “notícias”. Os alunos são convidados a usar este espaço para anotarem o que consideram que correu bem ou mal, para fazerem sugestões e para partilharem alguma informação. Semanalmente é feita uma reunião onde são discutidos e debatidos os assuntos que apareceram no jornal. Os alunos são levados a refletir, a debater e a chegar a um consenso:

(...) outra coisa extraordinária, que tem a ver com o dar a palavra aos miúdos, há uma liberdade grande para que as crianças falem, para que as crianças digam, para que as crianças contestem, para que tenham espírito crítico, para que as crianças desenvolvam uma capacidade de pensar que nos vai servir para a vida toda e, portanto, perceber a importância do outro, ou seja, de que tudo isso seja no coletivo. Aqui todas as coisas são discutidas, todos os problemas são resolvidos em grupo e os miúdos aprendem essa vivência de grupo e de partilha das coisas, de as resolver em grupo, de as discutir, de as pensarem juntos e de dividir tudo o que precisam de fazer daquilo que é o seu espaço, dividir as tarefas entre eles. É uma escola cooperativa e isso, para mim, é uma base muito importante da pedagogia que esta escola desenvolve (Carvalho, 2017).

Ao mesmo tempo que promove o espírito crítico e a participação democrática junto dos alunos é também um excelente barómetro da vida social da escola.



**Figura 8.** Jornal de parede  
Fonte: Arquivo projeto INOVAR

O trabalho cooperativo é estimulado desde o início do percurso escolar; já na pré-primária os alunos são convidados a assumirem determinadas tarefas que ao longo dos anos vão ficando cada vez mais complexas e responsabilizantes. Como principais instrumentos de apoio à organização do trabalho cooperativo, utilizados pela Torre, podemos destacar o “**mapa de tarefas**” e o “**mapa dos almoços**”. Estes instrumentos pedagógicos visam estabelecer metas comuns e incutir uma responsabilização coletiva para além de uma motivação individual:

A estimulação ativa e permanente que a vida do grupo cooperativo proporciona sob a vigilância de recurso do educador dispensa e condena a competição que impõe a prepotência do mais dotado.

Impõe-se, cada vez mais, definir por todos os meios a inestimável importância do nosso projeto pedagógico: uma gestão humanista dos recursos humanos e materiais da escola – essa nova estrutura de relação no trabalho através da organização crítica (instituinte) dos meios materiais, dos conteúdos, dos processos e das técnicas: O TRABALHO COOPERATIVO (Niza, 2012, p. 67).



**Figura 9.** Mapa de distribuição das tarefas da limpeza, 2018.  
Fonte: Arquivo projeto INOVAR



**Figura 10.** Mapa de distribuição das tarefas, 2018.  
Fonte: Arquivo projeto INOVAR

O “mapa de tarefas” e o “mapa de almoços” consistem num conjunto de tarefas que devem ser realizados por um grupo, que muda semanalmente. Após esse período os alunos fazem, perante todos, uma autoavaliação do seu trabalho, para que, entre todos, percebam o que poderia ser melhorado para um resultado mais satisfatório.

#### 4. Imprensa escolar

A imprensa escolar, fomentada pela pedagogia Freinet e articulada com o texto livre, surgia, igualmente, como uma forma, ainda que diferente, de participação dos alunos através das suas produções escritas e da elaboração de publicações escolares. Em linha com essa tradição, A Torre possui o seu próprio jornal – o Jornal da Torre – que tem em vista a publicitação dos trabalhos dos alunos e a sua organização para que tal aconteça.

O **Jornal da Torre** mais antigo que existe no arquivo da escola data de dezembro de 1975. É publicado trimestralmente, no final de cada período letivo, sendo a sua extensão muito variável, entre as 9 e as 80 páginas, ao contrário da sua dimensão que se manteve sempre em formato A4. Trata-se de um jornal realizado exclusivamente pelos alunos da escola cujo público-alvo são os professores e funcionários, as famílias e a comunidade envolvente.

Os seus conteúdos podem decorrer das aprendizagens ou trabalhos realizados em contexto de sala de aula ou de iniciativas individuais dos alunos. Inicialmente, os conteúdos do jornal encontravam-se organizados por classe, começando pelos conteúdos criados pelos alunos da infantil, depois pelos alunos do 1º ano, do 2º ano e assim sucessivamente. Em meados da década de 90 começou a ser estruturado de maneira diferente, já não por ano mas por secções divididas por matérias: secção Letras que privilegia o desenvolvimento/aperfeiçoamento da escrita e da criatividade através do texto livre; secção Números que incide sobre a aprendizagem da matemática; secção Ideias dedicada aos conteúdos filosóficos; secção Ciências cujos conteúdos são relativos a temas como a biologia, a zoologia, a mineralogia, a paleontologia, entre outros; secção Expressões em que são apresentadas atividades realizadas no âmbito da música, da motricidade, da dança, da representação, etc.; e secção Contos, espaço do jornal exclusivamente dedicado ao texto livre. Todos os números do jornal terminam com a descrição das diversas atividades realizadas por turma e com os agradecimentos a todos os que de alguma maneira participaram nas atividades da escola.

Ao longo das suas páginas vamos constatando as práticas pedagógicas que foram sendo adotadas e a forma como foram recebidas pelos alunos. Além de ser uma técnica que tem em vista a motivação das crianças, “o Jornal Escolar é um instrumento de informação, suporte de criação, veículo do pensamento, iniciação ao juízo crítico, enfim um verdadeiro auxiliar da ligação da escola à vida, através da família, dos amigos, dos correspondentes, da própria comunidade” (Escola Moderna, n.º 5, 1978, p. 21).



Figura 10. Capa do Jornal A Torre, verão 2007.  
Fonte: Arquivo da Cooperativa A Torre

#### 5. Rituais escolares

Ao longo dos anos, e repetidamente, a Cooperativa A Torre foi realizando várias atividades extracurriculares que estando em concordância com o seu projeto pedagógico e educativo se foram sedimentando e hoje fazem parte da sua identidade cultural. Tal é o caso dos acampamentos e das festas escolares.

Nesta escola existe uma grande consciência ecológica e é promovido o contacto e o respeito pela natureza. Uma das formas que a Torre encontrou para fortalecer esta relação foram os **acampamentos** feitos no final do ano, por um período de cerca de uma semana. A vivência destes momentos é recordada pelos antigos alunos de forma entusiástica:

Sim junho, julho normalmente. Eu lembro-me que uma vez fomos para o Porto acampar; isso foi uma grande aventura... era uma tia-avó de um colega nosso que dava aulas numa escola no Porto, ao pé do Porto. E nós fomos e acampámos no jardim da escola dele e depois fomos à feira popular. Era tudo muito mais livre, hoje em dia temos de ter mais... (Aboim, 2018)

“(...) todos os acantonamentos (...) Não consigo de todo esquecer!” (Serra, 2009)

“Lembro-me dos acantonamentos, do orgulho feliz das festas para os pais.” (Nunes, 2009)





**Figura 11.** Montagem de um acampamento.  
Fonte: Arquivo da Cooperativa A Torre

As **festas** são consideradas um momento especial porque permitem reunir toda a comunidade escolar. Estes momentos estão, quase sempre, associados às áreas expressivas, isto porque as atividades desenvolvidas nestas áreas são muitas vezes aí apresentadas. São justamente estas duas dimensões, ou seja a proximidade com a comunidade escolar, nomeadamente com os pais, e as apresentações que eram feitas recorrendo às diversas áreas expressivas, que mais são recordadas pelos antigos alunos:

Fazíamos a festa de final de ano e no Natal fazíamos teatro. Lembro-me que o nosso último foi engraçado, era a partir de quadros, portanto representávamos quadros famosos portugueses, inventávamos histórias à volta dos quadros. Foi interessante. Desde pequenos que fazíamos teatro (Carvalho, 2018).

As festas da escola em que fazíamos teatros; fazíamos muita coisa com os pais. Fazíamos uns bailes e umas brincadeiras [...] e havia umas cantigas que adorávamos cantar e apresentávamos muitas vezes para os pais (Aboim, 2018).



**Figura 12.** Foto de um teatro na escola.  
Fonte: Arquivo da Cooperativa A Torre

## 6. Considerações finais

Foi nosso objetivo demonstrar o papel central que a materialidade ocupa neste projeto educativo que privilegia do mesmo modo as aprendizagens formais dos alunos e a construção da sua consciência cidadã, razão pela qual tratamos aqui o património material e imaterial da escola. Pretende, ainda, que os seus alunos saibam questionar o mundo que os rodeia, saibam defender as suas ideias de forma coerente, mas que saibam também ouvir as opiniões dos outros; que compreendam que o trabalho cooperativo é mais produtivo e fortalece as relações entre indivíduos e que sejam responsáveis pelas decisões que eles próprios tomam; que desenvolvam simultaneamente capacidades de adaptação e de criação; que adquiram confiança em si mesmos; que consigam ser autônomos nas atividades que empreendem; que se consigam desenvolver, ao mesmo tempo, nos planos físico, intelectual, estético e ético.

Cremos ter deixado claro que os valores em que assenta o projeto educativo d'A Torre, bem como algumas das suas principais opções metodológicas e curriculares, resultam de uma apropriação criativa de algumas das grandes ideias presentes na tradição pedagógica “progressista”, com destaque para os momentos Educação Nova e pedagogia Freinet, sem esquecer contributos mais específicos como a Filosofia com Crianças ou a Matemática Moderna. Essas influências cruzadas permitem compreender a importância que assumem nesse projeto ideias como as relativas ao trabalho cooperativo, à participação democrática, à aprendizagem pela experiência e por projetos ou a centralidade de práticas como a imprensa escolar para não falar da valorização do recreio como espaço educativo no âmbito de um plano de educação integral das crianças e jovens que frequentam esta escola.

## Referências bibliográficas

- Burke, Catherine & Grosvenor, Ian (2008). *School*. London: Reaktion Books Ltd.
- Dewey, John (2016). *Democracia e Educación: unha introdución á filosofía da educación*. Tradución de Manuel F. Vieites. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. (Obra original publicada em 1916)
- Escolano Benito, Agustín (2012). La materialidade de la escuela (a moda de prefacio). In Vera L. Silva, & Marília G. Petry (Orgs.), *Objetos de escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura matéria escolar: Santa Catarina - séculos XIX e XX* (pp. 11-18). Florianópolis: Insular.
- Mattos, Sandra, Roldão, Maria do Céu & Almeida, Laurinda (2015). O ensino da matemática em uma escola portuguesa. *XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática*. Colonia Cuauhtémoc, México. Acedido em: <http://doczz.com.br/doc/54146/educaci%C3%B3n-matem%C3%A1tica-en-las-am%C3%A9ricas-2015>

Niza, Sérgio (2012). O trabalho cooperativo na educação democrática (1979). In António Nóvoa, Francisco Marcelino, & Jorge Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 67-68). Lisboa: Tinta-da-China.

**Fontes:**

Aboim, Adriana (2018, janeiro, 18). Entrevista, ex-aluna da Cooperativa A Torre.  
Carvalho, Ana Isabel (2017, setembro, 26). Entrevista, ex-professora da Cooperativa A Torre.

Carvalho, Vasco (2017, dezembro, 12). Entrevista, ex-aluno da Cooperativa A Torre.

*Escola Moderna: Boletim do Movimento da Escola Moderna* (1978), 5.

Figueira, David (2017, abril, 27) *Educar para aprender ou para pensar*, Comunicação oral apresentada no Ciclo de Seminários Inovar: A Cooperativa A Torre: A escola como um lugar de vida. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

*Jornal A Torre*, 1975 a 2016.

Leitão, Nuno (2016, julho, 16). Entrevista, atual Diretor da Cooperativa A Torre.

Neto, Carlos (2017, julho, 19). Entrevista, ex-professor da Cooperativa A Torre.



## Gênero e cidadania: configurações da intervenção socioeducativa das organizações da sociedade civil

Ana Isabel Teixeira<sup>1</sup>  
 Maria José Magalhães<sup>2</sup>  
 Pedro Daniel Ferreira<sup>3</sup>

### Resumo

As questões relacionadas com a configuração e o exercício da cidadania e da igualdade de gênero constituem missões formalmente reconhecidas e atribuídas à atuação da Escola portuguesa e são também objeto de preocupação, de lutas e de intervenção por parte da Sociedade Civil. A relação entre estes campos constitui a base a partir da qual se desenvolve o projeto de doutoramento que se apresenta nesta comunicação e que visa alargar o espectro compreensivo sobre as Organizações da Sociedade Civil (OSC) que desenvolvem intervenções de natureza socioeducativa sobre cidadania e gênero em contexto escolar. Pretende-se identificar o papel que as políticas públicas exercem na configuração dessa relação, caracterizar o universo conceptual e ideológico que subjaz à atuação das diferentes OSC e discernir as componentes relacionais que configuram as dinâmicas estabelecidas com os diferentes contextos escolares. Este propósito será concretizado através do desenvolvimento de três estudos: 1) Políticas de Cidadania e Igualdade de Gênero (CIG), centrado no levantamento e na análise documental dos instrumentos de orientação política centrais para as questões relacionadas com gênero e cidadania; 2) Discursos das OSC sobre IS-CIG (Intervenção Socioeducativa-CIG), orientado para a caracterização das OSC que desenvolvem intervenções de natureza socioeducativa nestes domínios temáticos e 3) Práticas de IS-CIG, com o propósito de aceder ao domínio praxeológico da atuação das OSC.

**Palavras-chave:** Organizações sociedade civil, gênero, cidadania.

### 1. Introdução e contextualização da pesquisa

O estudo da relação entre as Organizações da Sociedade Civil (OSC) e o espaço escolar, nos domínios da promoção da cidadania e da igualdade de gênero, inscreve-se num movimento mais amplo sobre o questionamento das novas lógicas de intervenção e de desenvolvimento, entendido como um processo multidimensional e eminentemente qualitativo que convoca uma pluralidade de parceiros sociais fortes, autónomos e capazes de contribuir para a reconceptualização da Educação, enquanto veículo de uma racionalidade social assente nos princípios de uma cidadania cosmopolita (Beck, 2016; Beck, Giddens, & Lash, 2000). Os desafios que hoje se colocam nos domínios da constituição e da participação cidadã têm múltiplas fontes, são dinâmicos e exigem um conjunto plural e versátil de intervenções. Os questionamentos e as

perplexidades de vária índole, não raras vezes, solicitam uma reflexão complexa e clamam, também no domínio educativo, pela intervenção de formas mais ou menos organizadas da sociedade civil, quer como interlocutores na formulação de políticas públicas, quer como operadores dessas mesmas políticas. É neste contexto que se estrutura e se fundamenta a investigação em curso, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e que motiva a participação no XIV Congresso da SPCE. Neste artigo pretendemos apresentar e discutir os principais eixos estruturadores do projeto de investigação, desenvolvido no 1º ano do Programa Doutoral em Ciências da Educação, dando conta da génese da pesquisa, do seu atual estado de maturação e procurando lógicas de articulação com os eixos temáticos da Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário.

No quadro disciplinar das Ciências da Educação, onde esta pesquisa se filia, respalda de forma mais ampla a justificação e a pertinência para o desenvolvimento deste estudo. Recentemente, assistiu-se à publicação de importantes documentos configuradores do domínio da Cidadania em contexto educativo, como sejam o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e, mais recentemente, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). Em matéria de política nacional, a Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação 2018-2030 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio), a par de um dos atuais mecanismos de financiamento das políticas públicas – Portugal 2020 | Programa Operacional para a Inclusão Social e o Emprego ([www.poise.portugal2020.pt](http://www.poise.portugal2020.pt)) – definem as principais orientações e objetivos relacionados com as questões de gênero e identificam as OSC e o sistema educativo como atores centrais para a intervenção e mudanças a operar neste domínio. Este contexto confere uma acrescida importância à compreensão da Escola, sob o prisma da indissociabilidade do território e dos agentes de desenvolvimento comunitário (numa relação que evidencia o caráter educativo do social e a dimensão social da educação) (Menezes & Ferreira, 2012), e convida a compreender a contribuição das intervenções promovidas pelas OSC no âmbito de uma Educação *em* Cidadania. Nomeadamente, através da análise do conceito de cidadã/ão patente nos programas educativos e da influência das práticas e das experiências quotidianas na configuração do acesso e na criação de contextos de reconhecimento e de exercício dos direitos de cidadania capazes de contribuir para a formação de identidades, consciência, sentido de agência e posicionamento político.

A reflexão apoiada pelos operadores teóricos do campo temático relacionado com questões de gênero, cidadania, educação e com a caracterização das OSC, conduziu à necessidade de abandonar o pendor marcadamente operativo e instrumental que movia inicialmente os interesses da pesquisa, para inquirir o campo de uma forma mais ampla e radical. Mais ampla, porque se abandona o reduto que inicialmente se circunscrevia às questões relacionadas com o impacto tangível e evidencia-se a necessidade de considerar a abordagem socioeducativa como um processo, cujos componentes

<sup>1</sup> CIE-FPCE-Universidade do Porto, Portugal, Bolseira de Investigação Científica FCT (SFRH/BD/128591/2017), [ana.ico.teixeira@gmail.com](mailto:ana.ico.teixeira@gmail.com)

<sup>2</sup> CIE-FPCE- Universidade do Porto, Portugal, [mjm@fpce.up.pt](mailto:mjm@fpce.up.pt)

<sup>3</sup> CIE-FPCE- Universidade do Porto, Portugal, [pferreira@fpce.up.pt](mailto:pferreira@fpce.up.pt)

e modalidades de configuração interessa compreender. Mais radical porque, apanágio do campo das Ciências Sociais e da Educação, há a necessidade de explicitar os alicerces conceptuais nos quais se fundam as estruturas da pesquisa. E neste processo, profundamente interligado e complexo, um novo foco da pesquisa vai sendo construído e assumindo o protagonismo na liderança das preocupações da investigação. Assim, a questão que se foi construindo e que exprime de forma mais fidedigna aquilo a que esta pesquisa procura dar resposta assume neste momento a seguinte formulação: como se caracterizam e se formam as abordagens socioeducativas promovidas pelas OSC, em contexto escolar, nos domínios da cidadania e da igualdade de género? Espera-se que as respostas a esta questão permitam identificar os contributos diferenciadores dessas abordagens, face a uma intervenção de feição exclusivamente escolarizada, curricular e programática e distinguir os fatores críticos que permitem discutir a configuração do sucesso de intervenções desta natureza.

### 1. Problematização e operadores teóricos da pesquisa

No debate sobre cidadania, como recurso simbólico para a constituição e definição identitária, um dos atuais desafios sociais e educativos passa pela desconstrução política e metodológica das representações vigentes de *homem* e *mulher*, através de uma conceptualização mais fluida e capaz de se alinhar com as transformações sociais que ocorrem (por exemplo, nos domínios da pertença, da diferença, da exclusão e da marginalização dentro e através das fronteiras de género). O percurso histórico-político de problematização das questões de género, com as suas feições reivindicativas, contestatárias e desocultadoras, parece assim posicionar-se para discutir as virtualidades que poderão residir na conceptualização e operacionalização de uma *Pedagogia da Controvérsia* (convocando aqui a tradição Freireana) para dar conta da interseccionalidade que caracteriza a relação entre género, educação e cidadania nas atuais sociedades globalizadas. É neste contexto que também se problematiza o papel da Sociedade Civil, nomeadamente na sua articulação com os movimentos sociais e as organizações de filiação feminista, e os seus contributos para a discussão e ressignificação do conceito de cidadania e de igualdade de género.

#### 1.1. Género e Cidadania: eixos de interlocução e formação democrática

O conceito de género emerge da necessidade de evidenciar o processo que subjaz à construção social do que é *ser mulher*, para sublinhar e destacar tudo o que esse processo convoca, para além do domínio biológico (Amâncio, 1994). Ou seja, “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (Louro, 1997, p. 21). O conceito de género cumpre assim uma tripla função: a rejeição do determinismo biológico; a desarticulação da relação homológica entre papéis sociais e morfologia sexual e a evidência do carácter socialmente construído inerente ao *ser mulher*

(Amâncio, 2003). O conceito procura dar conta do modo como as características e as diferenças sexuais são compreendidas e socialmente representadas. Numa primeira fase, este debate centra-se na análise da construção e da reprodução da desigualdade e alicerça-se em grande medida nos contributos da teorização dos papéis sociais de género. Esta conceptualização, largamente assente na polarização do dualismo dos sexos e na acentuação das suas diferenças (Amâncio, 2003), foi sendo questionada pela necessidade de equacionar de forma mais inclusiva e, sobretudo, relacional a ligação entre o masculino e o feminino. De facto, ao deslocar-se o arsenal teórico do conceito de género para o domínio congénere da masculinidade, estimulou-se o seu carácter denunciador, sobre a lógica das relações de poder existentes, e evidenciou-se o projeto transformador sobre essa mesma realidade. De acordo com Scott, o potencial analítico do conceito de género demonstra-se enquanto “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (...) [e como] (...) uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86). Enquanto

conjunto objetivo de referências, os conceitos de género estruturam a perceção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o género torna-se implicado na conceção e na construção do próprio poder (Scott, 1995, p. 88).

Esta é, de facto, uma abordagem mais complexa, que se distancia das lógicas dicotómicas e que, abraçando a noção de poder e de relações de poder, procura salientar a heterogeneidade que perpassa as categorias sociais denominadas de *mulheres* e *homens* e que, reconhecendo a existência de um maior poder masculino, procura ainda assim evidenciar a pluralidade e diversidade de poderes, bem como os espaços, a partir dos quais se podem criar formas de resistência e gerar contrapoderes.

Apesar das críticas a que o conceito de género foi sendo submetido (ou precisamente por sido sujeito a esse apertado escrutínio)<sup>4</sup>, para este trabalho afirma-se como central para a compreensão dos processos estruturais de desigualdade entre homens e mulheres, manifesta em diversos domínios sociais: “structures of a gendered hierarchy of power differentiate men from one another according to social roles and dispositions and do not simply differentiate men and women” (Young, 2005, p. 25). O conceito de género tem,

<sup>4</sup> Veja-se, por exemplo, a crítica pós-estruturalista sobre o carácter essencialista que subjaz à conceptualização de género, sistematizada por Barbara Marshall (1994): essencialismo biológico, alicerçado na especificidade do corpo feminino e na sua indelével relação com a reprodução da espécie (as mulheres como uma classe sexual, à mercê da sua biologia e dependentes do homem para a sua sobrevivência); essencialismo filosófico, em que o foco reside no que impede o corpo feminino de transcendência, para além da sua submissão à função reprodutora; e essencialismo histórico associado à reificação da experiência feminina, nomeadamente em matéria de divisão sexual do trabalho, ao papel social da maternidade, ao confinamento à esfera privada, que lhes confere uma identidade específica. Estes aspetos críticos partiram sobretudo de grupos de mulheres subalternizadas (negras, lésbicas, trabalhadoras, do Sul, etc.) que não se identificavam com os pressupostos do arquétipo de mulher que se encontravam subjacente aos feminismos brancos e de classe média: branca, ocidental, heterossexual, dependente, mãe a tempo inteiro, burguesa, etc.

na sua base, as relações hierárquicas entre homens e mulheres, evidenciando a relação desigual e assimétrica que se estabelece entre as várias construções identitárias e os recursos para manifestação e exercício de poder ao seu alcance. Ou seja,

the most important thing about the analysis is to understand how the rules, relations, and their material consequences produce privileges for some people that underlie an interest in their maintenance at the same time that they limit options of others, cause relative deprivations in their lives, or render them vulnerable to domination and exploitation (Young, 2005, p. 25).

Falar de género implica assim a identificação de pessoas, trajetórias, interações atravessadas por formas desiguais de poder e manifestações identitárias que não gozam de idêntica importância e centralidade.

As perspetivas feministas que exploram a relação entre género e cidadania são responsáveis por contributos fundamentais para o alargamento e complexificação do domínio conceptual da cidadania e, reciprocamente, este debate produziu também significativos desafios para o robustecimento do conceito de género e da sua feição problematizadora. A introdução da dimensão de género no debate sobre cidadania “even if merely to note that women have a different relationship to citizenship than men, is a necessary initial corrective” (Walby, 1994, p. 379). Nesta perspetiva, a clássica concetualização de cidadania proposta por Marshall (1950)<sup>5</sup> suscita críticas legítimas, designadamente porque ignora de forma implícita a dimensão de género e porque sustenta uma análise da evolução histórica dos direitos de feição marcadamente androcêntrica (Hobson, 2005). Não obstante, esta proposta tem a virtualidade analítica de distinguir dimensões de cidadania, de analisar o modo como elas foram sendo historicamente alargadas a diferentes grupos sociais e de permitir a Walby concluir que “when half the population might be denied effective citizenship because of gender, then gender matters to citizenship” (1994, p. 391). A mobilização teórica do conceito de cidadania solicita que se atenda à diversidade que o caracteriza e ao cariz tensional que o atravessa (Ferreira, 2006), razão pela qual, no seio desta pesquisa, se afigura como inultrapassável dar conta de alguns dos principais dos marcos teóricos e políticos dessa relação, nomeadamente do debate que emerge das críticas feministas aos fundamentos da democracia liberal, à construção genderizada dos conceitos de nação e de nacionalidade e à noção de mulher, como categoria social e necessariamente política.

A aliança entre a teoria feminista e o modelo democrático liberal, centrada na partilha do valor da igualdade, baseia-se no princípio da

<sup>5</sup> De acordo com Marshall, o conceito de cidadania estrutura-se em torno de três elementos: i) o cívico “is composed of the rights necessary for individual freedom-liberty of the person, freedom of speech, thought and faith, the right to own property and to conclude valid contracts, and the right to justice” (1950, p. 10); ii) o político, associado ao direito a participar “in the exercise of political power, as a member of a body invested with political authority or as an elector of the members of such a body” (Marshall, 1950, p. 11); iii) o social, compreendido como “the whole range from the right to a modicum of economic welfare and security to the right to share to the full in the social heritage and to live the life of a civilised being according to the standards prevailing in the society” (Marshall, 1950, p. 11).

neutralidade política, na centralidade da autonomia feminina, no pressuposto da igualdade política entre homens e mulheres (vista pelo prisma da oportunidade, do acesso e da autodeterminação) e na conceção de mulher como ser dotado de racionalidade (Arnot & Dillabough, 2009). Esta abordagem teve a virtualidade de expor algumas das contradições entre o discurso e a prática patente nas sociedades democráticas liberais, nomeadamente em matéria de igualdade de oportunidades, denunciando os sistemas eminentemente reprodutores das desigualdades patentes no sistema educativo e evidenciando o seu contributo para a construção social, do que o feminismo liberal designa, de papéis de género. Contudo, a este nível, não se problematiza devidamente a configuração política, cívica e económica das diferentes esferas sociais e, portanto, não se explica a lógica de subordinação que se encontra subjacente ao posicionamento das mulheres na esfera privada/doméstica<sup>6</sup>.

As críticas feministas não liberais – radicais, socialistas, marxistas – da filosofia política convergem, assim, no interesse partilhado de desocultar as representações de género que se encontram subjacentes ao conceito democrático liberal de cidadania. Os conceitos de cidadania, na sua feição tradicional e arreigadamente referenciados ao Estado-nação, implicam sempre uma dimensão excludente, porque definir quem é cidadã/ão, implica dizer quem a/o não é. Mas, a definição formal, por si só não basta, porque mesmo entre as/os que se encontram formalmente enquadradas/os nos limites da cidadania, há que atender aos demais fatores que condicionam o seu efetivo exercício (Arnot & Marshall, 2009). Por seu turno, as perspetivas da diferença (Gilligan, 1993; Ruddick, 1995), pela sua dissonância com alguns dos pressupostos de índole neoliberal, aportam interessantes contributos para o combate à desigualdade de poder de género, propondo-se a pensar a sociedade (e a educação) para além da sua dimensão mercantil e a pensar o ser humano como ser social, inserido numa comunidade, em que as questões da autonomia devem ser contrabalançadas com a ética do cuidar, da atenção à/ao/s outra/o/s. Deste conjunto de problematizações e de críticas, sublinha-se a dissonância entre o conceito de igualdade formal e de base individual, proposto pela conceptualização democrática liberal, e o cerne de alguns dos projetos e preocupações feministas, que enfatizam a diferença e a complementaridade, como condições para a igualdade<sup>7</sup>. O quadro de diálogo e de problematização entre género e cidadania “has enabled feminist scholars to confront histories

<sup>6</sup> No âmbito da vasta teorização em torno da noção de contrato social, o trabalho de Pateman (1988) denuncia a existência de um silenciado contrato sexual, que, na realidade, subjaz a uma estruturação social de natureza patriarcal e se perpetua, mesmo nas modalidades mais contemporâneas, sob a forma de um pacto fraternal. O pacto fraternal asseguraria a separação entre a esfera pública/masculina e a esfera privada/feminina e consubstanciaria um contrato, em que os homens governam na primeira dimensão e controlam a sexualidade e a dimensão reprodutiva das mulheres, na segunda (Pateman, 2002). O confinamento das mulheres à esfera privada não constitui uma deficiência ou uma lacuna desse contrato, mas sim uma das condições e resultados do seu devido funcionamento, operando, assim como um forte mecanismo de exclusão presente na construção teórica e política de cidadania (Hobson, 2005).

<sup>7</sup> As perspetivas de filiação socialista e as abordagens do feminismo negro respondem, justamente, à necessidade de problematizar as questões de género, nas sociedades democráticas contemporâneas, atendendo às diferenças que atravessam os grupos de mulheres distintamente posicionados. Estes movimentos, de politização das diferenças, complexificam a análise, na medida em que a procuram articular, por um lado, com o processo de estruturação das desigualdades socioeconómicas e, por outro, com a racialização das experiências individuais e das práticas sociais (Arnot & Dillabough, 2009, p. 44).

of discrimination and exclusion through the lens of social citizenship, which has enhanced the analysis of the role of institutions and welfare state structures in reproducing gender inequalities” (Hobson, 2005, pp. 142-143).

## 1.2. Convocatória contemporânea para a intervenção socioeducativa

Da argumentação tecida até este ponto, constata-se que nem todas as modalidades e expressões dos regimes democráticos respondam de forma direta aos requisitos feministas e que nem todas formas de educação para a democracia preencherão os ideais educacionais feministas, “(...) much depends on how democratic education and questions of equality are defined, conceptualised, and expressed in relation to gender politics and the authentic concerns of feminists” (Arnot, 2009, p. 29). Assim, para pensar a relação entre género, cidadania e educação, extrai-se a “necessidade de se olhar mais profundamente para os contextos de participação, para as oportunidades que propiciam, àqueles nelas envolvidos, de transformação social e de (re)construção de modos mais compreensivos, comprometidos e reflexivos de pensar sobre a política (a atividade de criar, com outros, um mundo a determinar)” (Ferreira, 2006). A democracia e a educação assentes na concetualização da pessoa democrática, enquanto sujeito que se constitui pela sua iniciativa singular de relação com o Outro e é, simultaneamente constituído pela ação deste Outro em relação a si, fundamentam o abandono das perspetivas de cariz instrumental (a escola para) e individualista (as/os jovens para) e aludem à escola, como um dos espaços sociais onde as condições para a ação e a não-ação podem ser objeto de reflexão e, assim, de constituição dos sujeitos em sociedades democráticas (Biesta, 2007).

Concretamente, sobre a relação entre educação e a (re)produção da construção social de género, Stromquist equaciona as condições pragmáticas para a concretização do seu potencial transformador, enfatizando a centralidade do par conteúdo e contexto: “education exposes individuals to cosmopolitan ideas, rules of evidence, and ethical considerations. Training people to think analytically always carries a revolutionary potential. But you need supportive content and context to make these ideas flourish” (2011, p. 175). Historicamente, a este nível, regista-se que os movimentos de mulheres

não acreditaram nem acreditam que a evolução e o ‘naturalismo’ alterarão a situação da mulher. Pensam antes na necessidade de refletir e intervir nas várias frentes educativas com o intuito de alterar a posição de subordinação das mulheres: na formação de professores/as, num trabalho intensivo e extensivo ao nível dos/as alunos/as, na pressão em relação ao Estado, entre outras (Magalhães, 1998, p. 153).

Da análise da relação entre o movimento feminista e a educação, nas décadas de 1970 e 80, Magalhães propõe a adaptação da tipologia apresentada por Arnot e Weiler (1993) ao contexto português e distingue “quatro estratégias de intervenção para a mudança em educação: a) uma estratégia desgenderizadora; b) uma estratégia centrada nas mulheres; c) uma estratégia de conscientização; e finalmente d) uma estratégia de investigação mais centrada na produção de conhecimento” (Magalhães, 1998, p. 154). A primeira

abordagem centra-se na eliminação dos elementos que contribuem para que a escola produza segregações com base no género. Estas intervenções materializam-se em iniciativas do foro legal, que visam a eliminação dos obstáculos a uma efetiva igualdade, e também em ações com vista à eliminação dos estereótipos de género presentes nos percursos vocacionais que orientam rapazes e raparigas para profissões masculinas ou femininas. As segundas estratégias reivindicam a integração de valores femininos e da ética do cuidado no sistema educativo, como forma de enaltecimento dessas diferenças e empoderamento das mulheres. As abordagens da conscientização assentam também na necessidade de valorização das mulheres, mas, diferentemente, da perspetiva anterior, não perseguem objetivos de mobilização e organização coletiva. Finalmente, uma quarta estratégia identificada prende-se com os esforços feministas para a produção de conhecimento e desenvolvimento da investigação centrada nas questões de género (Magalhães, 1998).

A partir da proposta analítica da cartografia social, Stromquist (2011) equaciona o território, a localização, os atores individuais e institucionais, que constituem um determinado espaço social, para compreender a construção interrelacionada dos problemas e das suas soluções. Esta abordagem, mais alargada e integradora, permite considerar a complexidade de que se reveste a produção social das questões de género e aceder às modalidades de atuação e inter-relação da sociedade civil (na sua formulação alargada) nesse processo. Esta proposta permite equacionar a atuação da sociedade civil em quadros geopolíticos que extravasam as fronteiras dos Estados-Nação e que se afiguram, no momento atual, como incontornáveis para a configuração de fenómenos políticos económicos, sociais, culturais e simbólicos. A dimensão interconstitutiva das diferentes problemáticas do mundo contemporâneo, nomeadamente das questões de género, interpela um conjunto alargado de atores para a participação e produção de um espaço educativo que possa atender:

the importance of women’s social location in the state, the family and the community in relation to access over power and privilege; the need to recognize the opportunities and the threats posed by economic restructuring, globalization, development and the global arena for women; the necessity for addressing the re-distribution of resources and the recognition of those women and men who are located outside normative definitions of citizenship; the need for social rights of both women and men to be recognized in the cultural, economic and political decisions which affect the shape and direction of their futures (Arnot & Marshall, 2009, p. 188).

Esta convocatória contempla a sociedade civil, nas suas formas organizadas, que definindo-se ou não como feministas, de um ponto de vista formal, doutrinário ou estatutário, ainda assim “reconhecem a posição de subordinação das mulheres e agem no sentido da mudança, implementando novas práticas sociais” (Magalhães, 1998, p. 154), nomeadamente, em diálogo com o campo educativo. Considerando que estas organizações funcionam fora

da alçada estatal, pode-se aventar a hipótese de estas organizações “can develop into strong sites for emancipatory gender projects. These institutions thus create sites of resistance” (Stromquist, 2011, p. 182), rompendo com o caráter reprodutor acoplado à instituição escolar e ampliando os *horizontes de expectativas* (Jauss, 1967/1994) que a partir daí se poderão construir. Numa outra perspectiva, o que poderá ser questionado é “whether political education reconfigures (school) education or if, contrarily, school – or a certain understanding of the territory of schooling – domesticates the intention and the practices that constitute political education” (Monteiro & Ferreira, 2011, p. 6). Ou seja, tratando esta investigação das estratégias de mudanças promovidas por organizações da sociedade civil em contexto escolar, importa perceber se este contexto produzirá um efeito perverso: “everything that the school touches becomes school-like and it is not possible to add anything to the school that cannot be reduced to the school itself” (Monteiro & Ferreira, 2011, p. 6). Portanto, até que ponto é que intervenções que se propõem gerar mudanças são mais ou menos cooptadas e progressivamente domesticadas nesses contextos. Atende-se assim à importância do campo escolar para compreender essas dinâmicas, mas considera-se que também o campo das organizações da sociedade civil é dotado de um conjunto de especificidades que enformam a montante a construção discursiva e prática do seu posicionamento e atuação.

### 1.3. Organizações da Sociedade Civil: delimitação conceptual, tendências e desafios

O debate sobre as designações e os significados das formas organizadas da sociedade civil revela-se complexo e bastante plural, esgrimindo-se aí um conjunto contextualmente diferenciado de critérios funcionais sobre esta matéria. De acordo com Walzer, “the words ‘civil society’ name the space of uncoerced human association and also the set of relational networks – formed for the sake of family, faith, interest, and ideology – that fill this space” (1990, p. 1). A ênfase numa ou noutra dimensão ou característica – como sejam o carácter não lucrativo ou não governamental – centra-se no que estas organizações não são, sublinhando, assim, a manifesta separação deste sector do Estado e do Mercado e evidenciando também filiações, mais ou menos tácitas, a determinadas correntes do pensamento social e político. Ora, alguns destes dilemas podem ser ultrapassados se a definição das organizações da sociedade civil atender ao seu papel cívico, ao invés da sua identidade social: “it’s political role is not just to aggregate, represent, and articulate interests, but also to create citizens, to shape consciousness, and to help define what is public and political” (Brysk, 2000, p. 153). Tendo em consideração este posicionamento e os objetivos desta pesquisa, opta-se pela denominação Organizações da Sociedade Civil (OSC), porque, face às demais propostas, esta opção evidencia um cariz de marcada continuidade e de inter-relação entre o político e o social, que interessa aqui analisar.

A acomodação no quadro conceptual da Sociedade Civil exige o questionamento de um conjunto de características que se lhe encontram aprioristicamente acopladas, como sejam: o seu cariz de base puramente

associativa, o seu pendor pré-político/ a-político/ não-político e a sua constituição de feição oposicional ao Estado (Lang, 2013).

The exact character of our associational life is something that has to be argued about, and it is in the course of these arguments that we also decide about the forms of democracy, the nature of work, the extent and effects to market inequalities, and much else (Walzer, 1990, p. 7).

A ancoragem histórica do conceito evidencia uma forte relação entre o desenvolvimento da Sociedade Civil e a emergência dos modernos Estados-Nação. A versão não-política da Sociedade Civil alimenta-se de duas dinâmicas complementares: por um lado, nas sociedades civis emergentes, a necessidade de forjar um espaço social próprio reforçou uma estratégia discursiva que conceptualiza a Sociedade Civil como um campo dotado de uma especificidade própria, distinta e não permeável à inter-relação com os demais campos sociais, nomeadamente o estatal. Por outro lado, nas sociedades modernas, o Estado, necessitado de reforçar os seus mecanismos de legitimidade, aponta para a Sociedade Civil e para as suas formas organizadas como entidades de intermediação, que apoiam a formação de uma opinião pública e a legitimação de determinadas agendas políticas (Lang, 2013).

As abordagens comunitaristas, o paradigma do capital social e o discurso de feição liberal reforçam a conceptualização não política da Sociedade Civil, tratando-o como um espaço intermédio, entre o público e o privado, que, através da ação coletiva, permite aos indivíduos o desempenho temporário de um papel político na esfera pública, mas que os continua a caracterizar a partir de um reduto privado/ familiar/ íntimo: “citizens ‘go public’ as individuals by leaving the intimate sphere of their family, but they do not form publicly recognized collectives in civil society” (Lang, 2013, p. 48)<sup>8</sup>. A conceptualização da esfera pública condiciona a configuração da Sociedade Civil e tem implicações evidentes na capacidade que é lhe reconhecida para influenciar essa mesma esfera pública. Ora, uma conceptualização da sociedade civil, enquanto mero aglomerado de organizações, ao invés de um espaço social de interação e de negociação (Brysk, 2000), constitui em si mesma um obstáculo ao desenvolvimento da sociedade civil e às suas expressões mais ou menos organizadas. Reconhecer a autonomia relativa deste campo social (Bourdieu, 1984) e a legitimidade das relações e das dinâmicas que e/ou a partir daí se estabelecem é, portanto, um passo indispensável à sua compreensão.

A singular relação de proximidade com as pessoas e as comunidades constitui uma das principais bases de diferenciação e legitimação do trabalho das OSC que, muito por via da arquitetura dos seus mecanismos de financiamento, se encontra, na realidade severamente comprometida (Lang, 2013). A vinculação das OSC às estruturas de financiamento disponíveis condiciona fortemente a definição dos seus cadernos reivindicativos e dos seus programas de intervenção (mais orientados pelas agendas dos doadores, do que

<sup>8</sup> Esta abordagem é especialmente cara às questões de género e aos movimentos de mulheres que, no âmbito da teorização política feminista, produziram um vasto questionamento acerca desta divisão entre o público e o privado e do seu papel operatório na reprodução de uma ordem social patriarcal (Pateman, 1988).



pelas necessidades concretas das populações e comunidades com quem trabalham) (Banks & Hulme, 2012). Este condicionalismo explica também algumas das críticas que são apontadas em matéria de autonomia e prestação de contas, porque, de facto, as organizações tendem a orientar este processo para as instâncias de financiamento, ao invés das comunidades. Adicionalmente, o cumprimento dos requisitos formais, unilateralmente definidos pela contratualização dos financiamentos, exige a mobilização de um conjunto de recursos materiais e humanos que, assim, é desviado, do seu real propósito – o trabalho com as pessoas e comunidades. A inovação, tida como um dos principais atributos da atuação protagonizada pelas OSC, é sancionada pelos movimentos de expansão organizacional, decorrentes da necessidade de profissionalização, institucionalização e burocratização, que objetivamente constroem a diversidade, a experimentação e o arrojo das intervenções desenvolvidas.

O triplo processo de profissionalização, institucionalização e burocratização consubstancia o movimento crítico designado de *ongização* (Ribeiro, 2017), em que influências de diversa ordem moldam a estruturação interna e externa das OSC – “vertically structured, policy-outcome-oriented organizations that focus on generating issue-specific and, to some degree, marketable expert knowledge or services” (Lang, 2013, pp. 63-64)<sup>9</sup>. O desafio da sustentabilidade das organizações parece estar também fortemente dependente do grau de compromisso político que as OSC são capazes de assumir, nomeadamente com os financiadores, levando a que, por exemplo, as organizações informais e com uma agenda tida como mais subversiva tenham dificuldades em sobreviver e manter as suas atividades (Banks & Hulme, 2012).

O conhecimento produzido e adquirido sobre e por este domínio, acompanhado do dinamismo e da sua capacidade de renovação constituem algumas das principais linhas de força para pensar o futuro da Sociedade Civil.

As our actions are based on knowledge (though not solely) and have ethical consequences (though not only), questions of knowledge and ethics are ultimately also questions of agency, of the routine and consequential actions through which we contribute to the reproduction or change of existing social structure (Srinivas, 2009, p. 618).

Neste contexto, entende-se agência como a possibilidade operatória que as ações contêm para reprodução ou mudança das relações de poder vigentes. Trata-se, portanto de uma questão política transversal aos principais desafios deste setor: a (re)aproximação às comunidades e às suas necessidades, o apoio à criação de canais de participação cívica e o recrudescimento da sua função reivindicativa (Banks & Hulme, 2012; Brysk, 2000). Contudo, este horizonte, sendo bastante promissor, constitui também um desafio de natureza

<sup>9</sup> Na linha das críticas alinhadas com a ‘ongização’, destaca-se o risco de profissionalização e despolitização, associado à centralidade assumida pela provisão de serviços. Em matéria de *advocacy*, é possível identificar um *spectrum* de posições possíveis: entre a intervenção que se reclama de um domínio do “não-político” e que pretende uma transformação das relações Estado/ Sociedade e a intervenção que visa o empoderamento destas organizações e a sua legitimação enquanto atores de governação (Banks & Hulme, 2012).

ontológica, porque exige que as OSC, enquanto produto que se constrói a partir de uma conceção segmentada entre Estado, Mercado e Sociedade Civil, se assumam como produtoras das fronteiras, dos conteúdos e significados que também definem o que, num determinado momento, se entende por Estado, Mercado e Sociedade Civil. Neste sentido, encontra-se também um desafio de natureza ideológica e política: a sociedade civil como um projeto de projetos “it requires – many organizing strategies and new forms of state action. It requires a new sensitivity for what is local, specific, contingent – and, above all, a new recognition (to paraphrase a famous sentence) that the good life is in the details” (Walzer, 1990, p. 11). Nesta linha, emerge um desafio de índole simbólica e funcional: a acomodação dos processos de rearticulação e hibridização, como estratégias para lidar com a complexidade e diversidade dos ambientes em que atuam e dos problemas sociais contemporâneos.

## 2. Proposta metodológica

A operacionalização dos objetivos da pesquisa materializa-se no desenvolvimento de três estudos que procuram responder a questões específicas da investigação. De forma mais detalhada, cada um dos estudos será desenvolvido nos seguintes moldes:

### Estudo 1 | Políticas CIG (Cidadania e Igualdade de Género)

A ação desenvolvida pelas OSC assume-se, simultaneamente, como produto e produtor das dinâmicas sociais em que se encontram direta e indiretamente envolvidas. Em matéria de Cidadania e Igualdade de Género (CIG), considera-se que a ação das OSC possa ser influenciada pelo quadro político mais amplo em que estas se movem. No caso português, assume um particular relevo a integração no quadro sociopolítico da União Europeia, que emana com regularidade e um carácter mais ou menos vinculativo um conjunto de diretrizes, onde as questões de cidadania e de género têm vindo a assumir uma inegável presença. Estas orientações plasmam-se em documentos de cariz legislativo e também nas linhas que definem os programas de apoio e financiamentos às diferentes organizações dos seus Estados-Membros, assim como em protocolos e cartas de compromisso entre o Estado e as OSC.

Neste cenário, as OSC têm-se vindo a assumir também como legítimos e formais interlocutores da formulação destas políticas. Contudo, interessa a esta pesquisa analisar de forma mais direta o modo como estas políticas e programas influenciam o modo de atuação das OSC. Para tal, procede-se a um levantamento dos principais documentos de orientação política nacional sobre esta matéria e mobiliza-se a análise de conteúdo e de discurso para identificar as suas principais linhas de força. Esta análise compreenderá igualmente os programas de financiamento público que se dirigem especificamente para as questões de género e terá a virtualidade de permitir igualmente circunscrever o universo das OSC que, em Portugal, têm vindo a desenvolver intervenções financiadas relacionadas com questões de género e de cidadania. A partir desta



análise será possível identificar as OSC que de forma mais concreta dirigem a sua atuação para o contexto escolar.

## **Estudo 2 | Discursos das OSC sobre IS-CIG (Intervenção Socioeducativa – Cidadania Igualdade Género)**

A análise empreendida a partir do Estudo 1 permitirá identificar o universo das OSC que, em Portugal, atuam, com apoio e financiamento públicos, nos domínios da cidadania e da igualdade de género. Postula-se a muito provável hipótese da diversidade a este nível, mas interessa caracterizar essa diferença. Recorrendo, numa primeira fase à informação disponibilizada nos sítios da internet destas organizações, procurar-se-á caracterizar este universo quanto à sua visão, missão e ambição, distinguindo as suas principais áreas de atuação e objetivos. A partir deste universo, proceder-se-á à seleção de uma amostra teoricamente significativa, ou seja, espelhando a diversidade de perfis de organizações que atuam a este nível. Aos órgãos de direção executiva dessa amostra será endereçado um pedido para a participação neste estudo, através da realização de entrevistas semi diretivas, preferencialmente presenciais (admitindo-se, contudo, o recurso à mediação por via áudio ou audiovisual nos casos em que a copresença não se revele possível). Nestas entrevistas, procurar-se-á aprofundar alguma da informação recolhida através da análise dos sítios da internet, mas, sobretudo, aceder ao universo de significados produzidos pelos dirigentes sobre a atuação da sua organização.

É especialmente relevante para a pesquisa aceder ao reduto ideológico e concetual que enforma a atuação das OSC, nomeadamente em matéria de cidadania e de género, e procurar compreender os seus posicionamentos face às orientações políticas e aos instrumentos de financiamento a que acedem. Esta fase da pesquisa é crucial para procurar identificar o leque de intervenções socioeducativas ativas e que sejam passíveis de um posterior acompanhamento, por isso, este momento é também essencial para perceber como é que os órgãos dirigentes das OSC conceptualizam a operacionalização dessas ações. Identificam-se algumas das dimensões a considerar: os objetivos da intervenção e a importância estratégica que lhe é atribuída; as modalidades de intervenção e os princípios que as organizações procuram respeitar na sua implementação; os recursos que numa perspetiva ideal e real lhe são alocados, do ponto de vista financeiro, em termos de recursos humanos e das formações consideradas fundamentais a este nível; a seleção da população alvo; o diálogo e a relação com a comunidade local e com a população com quem procuram trabalhar; o tipo de mudança que é buscada e conseguida; como é que que consideram que poderia ser melhorado.

## **Estudo 3 | Práticas de IS-CIG (Intervenção Socioeducativa – Cidadania Igualdade Género)**

Considerada e analisada a orientação de feição política e o posicionamento das OSC, através do discurso formalmente produzido e das entrevistas com os seus órgãos dirigentes, interessa numa terceira fase

acompanhar a implementação da intervenção socioeducativa de um número restrito de OSC, em contextos escolares, tendo como objetivo a promoção da cidadania e a igualdade de género. Nesta fase, prevê-se a realização de três estudos de caso, selecionados, tendo em consideração o perfil da OSC promotora. Assim, recorre-se à análise da memória descritiva do projeto e acompanha-se o desenvolvimento das atividades, com base numa abordagem que privilegiará a observação participante. É também fundamental para compreender a dimensão praxeológica contactar de forma mais aprofundada com os principais participantes desta intervenção: as/os técnicas/os das OSC; as/os docentes mais diretamente envolvidas/os e as/os alunas/os, prevendo-se a realização de entrevistas e de grupos de discussão focalizada.

A presença em contexto escolar permite analisar o papel que as OSC desempenham neste contexto, como o encaram e compreender melhor o seu contributo face a uma abordagem exclusivamente escolar. Em termos de análise, esta é a fase mais complexa, mas também mais interessante da pesquisa, porque possibilita o acesso a dimensões fundamentais para compreensão e caracterização da intervenção socioeducativa das OSC, compaginando a análise de natureza macropolítica, com a dimensão ideológica, conceptual e praxeológica. Este momento poderá permitir a configuração de uma tipologia sobre a intervenção socioeducativa das OSC e ampliar as vias compreensivas para discernir as diferenças e as complementaridades entre as diversas dimensões.

## **Referências Bibliográficas**

- Amâncio, Lígia (2003). O género no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, 38(168), 687-714.
- Amâncio, Lígia (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Arnot, Madeleine (Ed.), (2009). *Educating the gendered citizen: sociological engagements with national and global agendas*. London: Routledge.
- Arnot, Madeleine & Dillabough, Jo-Anne (2009). Feminist politics and democratic values in education. In Madeleine Arnot (Ed.), *Educating the gendered citizen: sociological engagements with national and global agendas* (pp. 29-59). London: Routledge.
- Arnot, Madeleine & Marshall, Harriet (2009). Addressing the gender agenda: the limits and possibilities of national and global citizenship education. In Madeleine Arnot (Ed.), *Educating the gendered citizen: sociological engagements with national and global agendas* (pp. 167-194). London: Routledge.
- Arnot, Madeleine & Weiler, Kathleen (1993). *Feminism and social justice in education: international perspectives*. London: Falmer Press.

- Banks, Nicola & Hulme, David (2012). *The role of NGOs and civil society in development and poverty reduction*. Brooks World Poverty Institute Working Paper.
- Beck, Ulrich (2016). *Sociedade de risco mundial: em busca da segurança perdida*. Lisboa: Edições 70.
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony, & Lash, Scott (2000). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta.
- Biesta, Gert (2007). Education and the democratic person: towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Bourdieu, Pierre (1984). Espace social et genèse des. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52(1), 3-14.
- Brysk, Alison (2000). Democratizing civil society in Latin America. *Journal of Democracy*, 11(3), 151-165.
- Ferreira, Pedro D. (2006). *Concepções de cidadania e experiências de participação na sociedade civil: uma perspectiva do desenvolvimento psicológico*. (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade do Porto, Porto.
- Gilligan, Carol (1993). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard: Harvard University Press.
- Hobson, Barbara (2005). Feminist theorizing and feminisms in political sociology. In Thomas Janoski, Robert Alford, Alexander M. Hicks, & Mildred A. Schwartz (Eds.), *The handbook of political sociology: states, civil societies, and globalization* (pp. 135-152). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Jauss, Hans R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática. (Obra original publicada em 1967).
- Lang, Sabine (2013). *NGOs, civil society, and the public sphere*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Louro, Guacira L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. (6ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Magalhães, Maria J. (1998). *Movimento feminista e educação: Portugal, décadas de 70 e 80*. Oeiras: Celta.
- Marshall, Barbara (1994). *Engendering modernity: feminism, social theory and social change*. Boston: Northeastern University Press.
- Marshall, Thomas H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro D. (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto.
- Monteiro, Hugo & Ferreira, Pedro D. (2011). Unpolite citizenship: the non-place of conflict in political education. *Journal of Social Science Education*, 10(4), 5-11.
- Pateman, Carole (2002). O contrato sexual - o fim da história? *ex-aequo*, 8, 27-40.
- Pateman, Carole (1988). *The sexual contract*. Cambridge: Polity Press.
- Ribeiro, Ana Bela (2017). *Políticas e práticas de educação para a cidadania na Europa: entre as potencialidades das parcerias com ONG e os riscos de ONGização das políticas educativas*. (Tese de doutoramento não publicada). Porto: Universidade do Porto.
- Ruddick, Sara (1995). *Maternal thinking: toward a politics of peace*. Boston: Beacon Press.
- Scott, Joan (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Srinivas, Nidhi (2009). Against NGOs? A critical perspective on nongovernmental action. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(4), 614-626.
- Stromquist, Nelly P. (2011). A social cartography of gender in Education: visualizing private and public spheres and interconnecting forces In John C. Weidman & W. James Jacob (Eds.), *Beyond the comparative: advancing theory and its application to practice* (pp. 173-192). Rotterdam: Sense Publishers.
- Walby, Sylvia (1994). Is citizenship gendered? *Sociology*, 28(2), 379-395.
- Walzer, Michael (1990). The civil society argument. In Chantal Mouffe (Org.), *Dimensions of radical democracy* (pp. 89-107). London: Verso.
- Young, Iris M. (2005). *On female body experience: "throwing like a girl" and other essays*. Oxford: Oxford University Press.

## Abordagem pedagógica integrada na educação pré-escolar: o projeto *Kiitos@21st Century Preschools*

Amélia de Jesus Marchão<sup>1</sup>  
Susana Porto<sup>2</sup>  
Teresa Coelho<sup>3</sup>

### Resumo

O Projeto Kiitos@21st Century Preschools é um projeto internacional financiado pelo Programa Erasmus+ que visa uma abordagem pedagógica integrada na educação pré-escolar, promovendo a aprendizagem de uma segunda língua (inglês), a educação musical e as competências para o século XXI. No contexto da investigação que se tem vindo a realizar no projeto, e que objetiva avaliar a eficácia da sua implementação, destacamos nesta comunicação a análise das representações dos docentes nele envolvidos. A investigação desenvolvida tomou a forma de um estudo de caso, e entre outros instrumentos de recolha de dados, foi construído um questionário estruturado em cinco secções a partir das quais se tentaram identificar as representações dos docentes sobre o projeto em geral, especificando os contributos para a aprendizagem das crianças e as oportunidades formativas oferecidas aos próprios docentes, em prol da melhoria da sua ação educativa. Em termos gerais, os resultados permitem reconhecer os contributos do Projeto Kiitos@21st Century Preschools para a aprendizagem das crianças e para a melhoria da ação educativa da responsabilidade dos docentes participantes.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar, representações dos docentes.

### 1. Introdução

O Kiitos é um projeto promovido pelo Município de Ponte de Sor (entidade coordenadora) em parceria com o Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor (AEPS), que acolhe as atividades do projeto nas diversas salas dos seus jardins-de-infância, e que envolve as crianças em idade pré-escolar e uma equipa pedagógica alargada (educadoras de infância, professoras de Inglês e professores/as de Música). Tem como parceiros nacionais a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), a Associação de Pais e Encarregados de Educação do AEPS e o Instituto Politécnico de Portalegre (IPP). São parceiros internacionais o Audiation Institute (Itália) a Cukurova University (Turquia) e a Malopolska Wyzsza School of Economics (Polónia).

É um projeto de cooperação transnacional no âmbito do Programa Erasmus+ que consiste na promoção de uma abordagem pedagógica integrada para promover as competências para o século XXI e a aprendizagem de uma segunda língua na Educação Pré-escolar (EPE). O objetivo maior do projeto Kiitos é garantir que todas as crianças do AEPS tenham a mesma oportunidade

para desenvolver competências em Inglês e em Música, a par das competências para o século XXI (criatividade, colaboração, comunicação e pensamento crítico), independentemente das circunstâncias socioeconómicas de cada criança e família.

O projeto foi objeto de investigação e coube a três docentes investigadoras do IPP a realização da mesma, ao longo dos últimos três anos. Sendo o objetivo principal avaliar a eficácia da implementação do Kiitos@21st Century Preschools e emitir, a partir dos resultados obtidos, recomendações e sugestões que possam vir a ter um impacto positivo na determinação de políticas curriculares para a EPE, assim como sugestões para a disseminação do projeto na EPE e no ensino básico, o estudo realizado tomou a forma de um estudo de caso, essencialmente qualitativo e interpretativo, embora complementado por dados de natureza quantitativa. Esse estudo de caso caracterizou-se por ser uma avaliação iluminativa (Coutinho, 2015) e envolveu um conjunto alargado de participantes (docentes - educadoras de infância, professores/as de Inglês, de Música -, crianças e pais).

Neste artigo apresentam-se apenas os resultados obtidos através da aplicação de um questionário aos docentes envolvidos no projeto, a partir do qual a equipa de investigação identificou as suas representações sobre o projeto em geral, os contributos do mesmo para a aprendizagem das crianças e as oportunidades formativas oferecidas aos próprios docentes, em prol da melhoria da sua ação educativa. As autoras do artigo têm a consciência de que a leitura e interpretação dos dados ora apresentados podem carecer de um entendimento mais global e articulado com os restantes dados recolhidos, analisados e interpretados que integram o relatório alargado da investigação do projeto; contudo, as representações dos docentes participantes, aqui expostas isoladamente, não deixam de potenciar a reflexão sobre a importância de oportunidades transformadoras, com uma componente formativa forte, em prol de uma ação educativo-pedagógica inovadora e fundada nos princípios e pedagogias hodiernas da infância que passaremos a expor.

### 2. Educação pré-escolar: aspetos curriculares e ação educativo-pedagógica

Em 2016 foi publicado em Portugal um novo documento curricular orientador para a educação dos mais novos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), seguindo as recomendações da UNESCO (2012) e da Comissão Europeia (Eurydice, 2014). Nestas orientações considera-se a educação de infância um ato intencional baseado na observação, planificação, ação e avaliação integradas, em que a criança é sujeito e agente do seu processo educativo. As OCEPE defendem uma abordagem holística da EPE, inter-relacionando as dimensões cognitiva, social, cultural, física e emocional, através da interação, e dando uma atenção especial ao brincar como atividade natural da criança, através da qual aprende e se desenvolve, e a partir da qual o educador pode estimular a curiosidade para novos projetos de aprendizagem construídos sobre os conhecimentos e

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Portalegre, VALORIZA-IPP, Portugal, ameliarmarchao@ippportalegre.pt

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal, s.porto@ippportalegre.pt

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal, teresa.coelho@ippportalegre.pt

competências existentes e desencadeando o entusiasmo por “aprender a aprender” (Silva, et al., 2016).

Neste sentido, defende-se o uso de uma pedagogia da infância que assuma a criança como figura central e onde a sua competência ou agência sejam aceites e valorizadas na dinâmica do quotidiano pedagógico, instituindo-lhe o direito à participação nas decisões “relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva, et al., 2016, p. 9). Como refere Marchão (2016), a pedagogia da infância deve fomentar e propiciar a participação e a implicação da criança “nas tomadas de decisão no contexto educativo, ao invés de alienar deixando todas as decisões para o adulto que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para a criança pensar, agir, decidir ou fazer escolhas” (p. 50). Sendo que este é um dos desafios que se colocam aos adultos no contexto da EPE a ação educativo-pedagógica deve ser cuidadosamente planeada e intencionalizada, caracterizando-se por ser flexível, aberta à participação da criança e incorporando as suas opiniões e sugestões. “Importa que os adultos desafiem a criança, dando-lhe voz e oportunidades, confiando nela e nas suas competências através de um tempo-espaço-ação para se construir como pessoa, na cidadania e para a cidadania” (Marchão & Henriques, 2018, p. 11)

A pedagogia da infância promove-se entre ações e interações e desenvolve-se através de uma dinâmica curricular globalizante, integrada e apoiada no conhecimento que os adultos devem ter sobre a criança e o modo como ela se desenvolve e aprende. Num sentido participativo, a pedagogia da infância deve ter como objetivos o envolvimento na experiência e na construção de uma aprendizagem em continuidade e em interação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e suportar-se na própria natureza holística da criança dimensionando as ações e as interações num sentido integrador.

Atualmente é aceite pela comunidade científica que qualquer criança saudável nasce com a capacidade de adquirir uma língua nos primeiros anos de vida. A plasticidade do cérebro da criança, a facilidade dos mais novos em adquirir várias línguas em simultâneo, as vantagens de começar na EPE são alguns dos aspetos salientados nos estudos realizados, nomeadamente pela Comissão Europeia (European Commission, 2011). A primeira língua, ou língua materna, é adquirida naturalmente na interação com os adultos que se ocupam da criança e, se os pais forem de línguas maternas (LM) diferentes, a criança adquire ambas, tornando-se dominante aquela a que tiver maior exposição com o decorrer do tempo (Ellis, 2002). Quanto às línguas estrangeiras (LE) os processos da sua aquisição são semelhantes, destacando-se a maior facilidade de aquisição do sistema fonológico por parte dos aprendentes mais novos, enquanto os mais velhos, que habitualmente aprendem a língua de um modo mais formal no sistema educativo, têm mais facilidade na aprendizagem das estruturas morfosintáticas (Johnstone, 2002).

As várias teorias de aquisição e aprendizagem da língua referem a importância das interações para o desenvolvimento da fala e a investigação no âmbito das neurociências reforça a ideia da interação presencial e emocional

como fator-chave para o desenvolvimento (Khul, 2011). No jardim-de-infância a criança adquire competências em LE pelo uso, ouvindo e falando, por exemplo nas rotinas diárias; também aprende a LE, nas sessões planeadas para o efeito, com objetivos definidos pelos adultos envolvidos. Tal acontece se forem criadas condições favoráveis que vão do ambiente de aprendizagem, às relações com os adultos e os pares e ao tempo dedicado ao trabalho em LE com as crianças. A LE não será vista como um fim em si mesma, mas como um meio para poder aprender sobre si e o mundo e “fazer coisas” divertidas, interessantes, adequadas aos seus interesses e, por isso, propõe-se que as atividades planificadas para brincar em LE se enquadrem nas rotinas diárias dos contextos educativos e apontam para a possibilidade de criação de uma Área de LE, entre as outras áreas de aprendizagem, que permita às crianças o uso de um espaço com recursos apropriados para brincar, utilizados pela primeira vez nas sessões de LE conduzidas pelos professores especialistas (Mourão, 2014).

A Comissão Europeia (European Commission, 2011) sugere que uma LE seja introduzida desde a EPE. Em Portugal, as atuais OCEPE filiam-se nessas recomendações, mas deixam ao acaso das situações particulares a possibilidade de sensibilização a outras línguas. Contudo referem que “esta sensibilização deverá ser situada no contexto específico em que a criança se encontra, partindo das propostas, interesses e preferências das crianças e adotando uma abordagem lúdica e informal” (Silva, et al., p. 61). Chamam igualmente a atenção para a necessidade de ter em conta os princípios e as metodologias expressos no documento curricular, referindo que a sensibilização a uma LE se deve integrar naturalmente nas rotinas do quotidiano do jardim-de-infância e se deve articular com as diferentes áreas e domínios (Silva, et al., 2016), sendo que a sensibilização para a LE deve permitir desenvolver um “sentido mais amplo de pertença e cidadania e, até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilíngue” (Silva, et al., 2016, p. 61).

A investigação apresentada pela APPI no relatório de 2016 conclui que existem muitas metodologias e abordagens diferentes para o ensino da LE em todo o país, como se verificou também noutros países. Poder-se-ia dizer que as condições particulares referidas sobre o ensino da LE na EPE, em Portugal, não oferecem muitas oportunidades para o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para uma comunicação oral significativa, porque o uso da LE é muito limitado a atividades conduzidas pelos professores especialistas, restringidas quase sempre a um momento semanal. O referido relatório da APPI, o mais recente sobre este assunto em Portugal, aponta algumas evidências de boas práticas, a saber: educadores e professores de LE planificam e avaliam em conjunto; os educadores participam nas aulas de LE; existe uma área específica para o Inglês na sala de atividades; os professores da LE integram os quadros da escola.

O projeto Kiitos tem, inevitavelmente, muitas semelhanças com o que acontece no setor público da EPE, embora neste caso a abordagem seja diferente, uma vez que tenta reproduzir o modelo visto por uma equipa do município que visitou jardins de infância da Finlândia, no ano de 2006, de onde vem o nome do projeto que significa “obrigado” em finlandês. Nas escolas/jardins de infância Kiitos, em Ponte de Sor, o Inglês está presente nas

atividades diárias de todas as salas, duas horas por dia, e parte-se do princípio de que a aprendizagem de uma segunda língua promove uma maior consciência dos mecanismos que governam a língua materna e expande a capacidade de comunicar; põe a criança em contacto com outras formas de dizer e fazer e ajuda a relativizar dados adquiridos através da exposição a outras culturas onde essa língua é falada, desenvolvendo o pensamento crítico e a criatividade; abre outras possibilidades de resolução de problemas dentro do universo infantil. Mas para que tudo isso aconteça é necessária a formação adequada dos profissionais envolvidos e a implicação das famílias no desenvolvimento do trabalho feito na EPE.

Quanto ao ensino da Música na educação de infância, defende-se que “o ensino da música deverá passar por um tipo de ensino instigador e reflexivo e não apenas transmissivo do conhecimento, estimulando assim a criatividade nas crianças e conduzindo-as à resolução de problemas” (Porto, 2013, p. 22). A educação musical concorre para a promoção das competências do século XXI de diversos modos. De forma resumida e genérica, uma vez que não é o propósito do presente artigo, pode referir-se que a colaboração é alcançada através da dinâmica de grupo, cantar, tocar e dançar em conjunto, isto é, promovendo a comunicação musical. Por sua vez, a comunicação musical processa-se de modo verbal e não-verbal envolvendo conceitos estéticos como a perceção musical e a resposta, ou seja, o que o sujeito percebe no ato da audição e como reage/responde a essa perceção.

O pensamento crítico desenvolve-se por meio da perceção musical, da reflexão/diálogo e da cognição. Há uma crescente valorização, na atualidade, de abordagens musicais e de modelos curriculares para a educação de infância que defendem o diálogo com a criança (Porto, 2013) e, consequentemente, o desenvolvimento de estratégias para a construção do pensamento crítico (Marchão, 2012, 2016). Questionar a criança sobre a Música e o som (Porto, 2013), por exemplo: “que cor tem esta música?”; “e porque?”; “e se tivesse um cheiro, que cheiro seria?” “porquê?”; “porque pensas assim?” “que histórias poderíamos inventar para esta música?” é um modo de trabalho que permite desenvolver não só o pensamento criativo, mas também o pensamento crítico. Ou seja, a criatividade é promovida não só pelo pensar sobre o som, mas também pelo brincar com o som através da exploração/experimentação (Porto, 2018), por meio da sua livre expressão.

Considerando as OCEPE (Silva, et al., 2016), o subdomínio da Música integra o domínio da Educação Artística. Ou seja, a educação musical da criança deve ser realizada com base num trabalho integrado e transversal, neste caso, às expressões artísticas. Isto quer dizer que partimos de um princípio em que a Música, no contexto pré-escolar, deve estar inserida num ambiente propiciador de práticas pedagógicas integradas. Deste modo, apesar da diferenciação em vários subdomínios (Artes visuais, Jogo dramático/Teatro, Música e Dança), o domínio da Educação Artística resulta de atividades conjuntas cujo sentido e significado conduzem a um processo sequencial e interligado (Silva, et al., 2016).

O mesmo documento curricular (Silva, et al., 2016) enfatiza o acesso à arte e à cultura artística. Consequentemente, o acesso e o conhecimento da arte e da cultura tornam-se cruciais para a educação artística e, nesse aspeto, promover estratégias e práticas que promovam o diálogo com a criança torna-se fundamental. Neste sentido, e partindo da premissa de valorização do pensar sobre o som, as OCEPE sugerem que a criança “comente a música que ouve ou que interpreta manifestando as suas opiniões e utilizando vocabulário adequado” (Silva, et al., 2016, p. 56). Tratam-se, por exemplo, de qualidades de construção rítmicas ou outras inerentes à obra em si, ou mesmo referências musicais que promovam o pensamento crítico e o sentido estético.

Sendo um dos aspetos destacados nas OCEPE e defendido por grande parte dos pedagogos musicais atuais, o desenvolvimento da criatividade, aliado ao processo de criação e interpretação, pode recorrer a voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais. Ou seja, o documento destaca um trabalho holístico onde a criança utiliza a voz, o corpo, instrumentos e outros recursos sonoros, ouve, reproduz, produz, improvisa, explora, experimenta, conhece e representa o som por meio de grafismos musicais não convencionais, entre outras estratégias de aprendizagem musical. Neste sentido, os agentes da ação educativa (educadores e professores de Música) em contexto pré-escolar devem organizar o ambiente educativo de modo a promover conhecimento e a explorar a Música em todas as suas vertentes, brincando com os sons, criando oportunidades para as crianças tomarem iniciativa e adotarem um papel ativo nas atividades artístico-pedagógicas.

As funções educativo-pedagógicas dos adultos na EPE são, pois, exigentes e determinantes para o sucesso das crianças, para o seu desenvolvimento e aprendizagem numa perspetiva global e em aspetos particulares como os que caracterizam as práticas educativas, desenvolvidas nos jardins de infância em que o projeto Projeto Kiitos@21st Century Preschools se desenvolve, e que assentam nos traços que temos vindo a apresentar, sobretudo numa perspetiva onde a aprendizagem integrada de uma LE e da Música ocorrem a partir de um trabalho colaborativo entre diversos profissionais e em que se pretende continuamente assumir a centralidade da criança.

### 3. Metodologia

O estudo do impacto do projeto Kiitos caracterizou-se por ser um estudo de avaliação pois, como salienta Mertens (1998), a investigação sobre o mérito de um objeto ou de um programa visa fundamentar uma tomada de decisão sobre esse mesmo objeto ou programa. Quando avaliamos um programa ou projeto inovador, a avaliação diz-se iluminativa (Coutinho, 2015) e pode recorrer ao estudo de caso (opção que foi tomada pela equipa de investigação). Um estudo de avaliação é, concomitantemente, uma modalidade de investigação aplicada que objetiva uma tomada de decisão acerca do que se está a avaliar e culmina numa ação valorativa sobre o que se avaliou. Neste quadro, o estudo que se promoveu tomou a forma de um estudo de caso e nele se



procurou analisar com detalhe e profundidade o desenvolvimento do projeto Kiitos no seu ambiente natural, tendo em conta os objetivos definidos.

Um estudo de caso procura explicar os aspetos pertinentes de uma situação, acontecimento ou projeto inovador durante um determinado período de tempo e que pode ser adotado quando se pretende avaliar um contexto ou projeto educativo e por isso ele é holístico (tem em conta a globalidade do contexto), é empírico (é um trabalho de campo), é interpretativo (sustenta-se na base da interação entre o investigador e o sujeito) e é empático (considera a intencionalidade dos atores) (Stake, 1999).

Para compreender a natureza das representações dos profissionais participantes no projeto recorreu-se a um questionário construído pela equipa de investigação e validado por parceiros do projeto da Cukurova University. O questionário estruturou-se em cinco blocos, constituídos por questões fechadas e questões abertas, sendo os seus objetivos: (i) Identificação (idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço, funções desempenhadas no Agrupamento de Escolas, funções desempenhadas no projeto); (ii) Participação no Projeto Kiitos (tempo de serviço no projeto, razões para a participação no projeto); (iii) Representações sobre o projeto (identificação das dimensões do trabalho em equipa, identificação dos envolvidos no projeto, reconhecimento do projeto, contributos do projeto para a aprendizagem das crianças, contributos para o sucesso futuro das crianças); (iv) Oportunidades formativas propiciadas pelo projeto (oportunidade formativa e desenvolvimento profissional, ações de formação que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional, contributos das ações de formações realizadas); (v) Disseminação do projeto (continuidade do projeto no 1.º ciclo do Ensino Básico, necessidades de alteração no projeto, outras opiniões). Os dados recolhidos através deste questionário foram sujeitos a análise de conteúdo e/ou a tratamento estatístico através do programa Excel.

A coordenação do projeto identificou 27 adultos envolvidos, a quem foi pedido que respondessem ao questionário que foi colocado online; foram submetidas 22 respostas, sendo apurada uma taxa de retorno de 81,48%.

#### 4. Resultados

Foram identificados vinte respondentes do sexo feminino e dois do sexo masculino, confirmando a tendência generalizada do protagonismo do sexo feminino no universo da EPE. As habilitações académicas dos respondentes variam, sendo o grau de Licenciatura predominante (15 em 22 respondentes).

No que se refere à idade dos respondentes, confirma-se uma dispersão entre vários intervalos, sendo que o maior número de docentes (nove) tem mais de 53 anos de idade e os intervalos 48 a 52 anos, 37 a 42 anos e 31 a 36 anos integram, cada um, quatro docentes. Nove dos docentes têm mais de 29 anos de serviço e três têm entre 23 e 28 anos – num caso e no outro trata-se maioritariamente das educadoras de infância – os restantes têm entre 5 e 10 anos (oito respondentes) e dois dos respondentes têm entre 17 e 22 anos de serviço ou entre 11 e 16 anos de serviço.

Como se constata, mais de metade dos respondentes, verificando-se ser maioritariamente as educadoras de infância, tem mais de 20 anos de serviço (três educadoras) ou tem mais de 29 anos de serviço (nove educadoras), o que confirma dados recentes sobre o “envelhecimento” do corpo docente na EPE e que, na continuidade do projeto, pode lançar a necessidade de atenção sobre a relação entre as variáveis idade/tempo de serviço dado que, em caso de aposentação, estas educadoras terão de ser substituídas e haverá necessidade de um trabalho formativo para quem chegar de novo, de modo a corresponder aos objetivos e às dinâmicas do projeto.

Apurou-se que 14 dos respondentes estão ligados ao projeto há mais de quatro anos e sete dos respondentes têm uma ligação ao projeto desde três a quatro anos. Apenas um respondente está ligado ao projeto desde um a dois anos. Pode afirmar-se que os respondentes, na sua maioria, têm uma ligação longa com o projeto, no que ao número de anos diz respeito. Tal facto pode indicar uma maior solidez da intervenção de cada um e, desse modo, um maior compromisso com o projeto, a sua identidade e os seus objetivos.

Quarenta e cinco por cento dos respondentes desempenham funções de educadora de infância, sendo cinco professores de Inglês e quatro professores de Música, o que demonstra a necessidade de trabalhar em equipa e que sustenta o objetivo da aprendizagem integrada da Música e do Inglês que envolve os respetivos professores numa relação com mais do que uma educadora de infância e mais do que um grupo. Este apontamento pode ser positivo, mas deve ser usado com racionalidade e sensibilidade, sendo necessário que os diferentes professores adequem a sua intervenção a diversos modos de trabalho que as educadoras de infância desenvolvem e que corresponda às exigências educativas dos grupos e de cada criança.

Assumindo que o projeto só é possível com um constante trabalho em equipa, os respondentes, confrontados com a possibilidade de resposta em modo múltiplo, assinalaram que esse trabalho se verifica em várias dimensões: planeamento (17 respostas), ação (19 respostas), avaliação (12 respostas), formação (17 respostas), disseminação (11 respostas) e outras dimensões (uma resposta). Todas as dimensões obtêm um valor acima de 50% no total das hipóteses de resposta que se poderiam alcançar. Contudo, destacou-se a dimensão da ação com um maior número de respostas (19), a dimensão disseminação com o menor número de respostas (11) e a dimensão da avaliação (com 12 respostas).

Estes dados alertam para a necessidade de valorizar o nível do trabalho em equipa em todas as dimensões, envolvendo todos os participantes desde o planeamento da ação à sua avaliação e disseminação. Se se entender que o planeamento, a ação e a avaliação se referem à prática educativo-pedagógica, a avaliação não pode “ser o parente pobre” do ciclo estruturante do dia-a-dia na sala de atividades, sendo que se pode afirmar que o mesmo também não deverá acontecer se o planeamento e a ação e a avaliação tiverem um entendimento mais geral. A dimensão da avaliação não pode deixar de ser participada e sentida como importante por toda a equipa e como necessária e fundamental



para a melhoria da qualidade da ação educativo-pedagógica a desenvolver numa prática curricular integrada.

Na opinião dos respondentes, o projeto envolve um conjunto alargado de intervenientes. Como se verifica, existe a representação de que o projeto envolve a comunidade educativa (incluindo as famílias/pais) e a autarquia. Destaca-se que todos (22) mencionaram as crianças como envolvidos no projeto e que 19 mencionam que a liderança do Agrupamento de Escolas também é um dos envolvidos no projeto. Os valores mínimos, 19 e 20, não se diferenciam de modo significativo dos valores máximos (21 e 22). Revela-se como dado importante que os respondentes considerem o envolvimento dos diversos intervenientes na educação da criança, destacando em unanimidade o envolvimento das próprias crianças no projeto, eventualmente deixando-lhe espaço de intervenção/participação ativa nas atividades, sendo importante considerá-la como pessoa em participação no projeto e como interveniente na construção do seu conhecimento.

Das representações dos respondentes sobre o projeto, identifica-se que, maioritariamente, entendem que o projeto é reconhecido pela comunidade educativa e pela comunidade envolvente. Como se constata, todos afirmam que o projeto é reconhecido, incluindo pela comunidade local. Este facto também assume algum relevo e, simultaneamente, institui grande responsabilidade aos promotores e participantes no projeto. Na opinião dos respondentes o projeto contribui para que as crianças aprendam/desenvolvam um leque variado de capacidades e competências. Destaca-se que foi dada a hipótese de resposta em escolha múltipla aos respondentes e que todas as hipóteses constantes do questionário obtiveram respostas.

Na opinião dos respondentes o projeto concorre para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo que não de igual modo para todas as capacidades e competências que surgiam na listagem de hipóteses. Destaca-se que existem hipóteses listadas por todos os respondentes; caso da “Música (percepção e desenvolvimento auditivo)”, assinalado pelos 22 respondentes e do “Inglês (compreensão oral)” também assinalado pelos 22 respondentes. O reconhecimento, em unanimidade, destas aprendizagens sinaliza-as como importantes e como meio de “enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva, et al., 2016, p. 47) e corresponde a objetivos do próprio projeto.

Próximas deste número surgem as hipóteses: “Criatividade” (competência para o século XXI) com 20 respostas, “Inglês (expressão oral)” assinalada com 19 respostas, “Inglês e Música de modo integrado no currículo” assinalada com 17 respostas e “Colaborar e partilhar com os pares” (competência para o século XXI) assinalada com o mesmo número de respostas. Ainda assinaladas por 15 e por 14 respondentes surgiram respetivamente, a “Iniciativa” e “Comunicar com fluência e em diferentes modos” (associadas às competências para o século XXI).

Com 13, 12 e 11 respostas surgem respetivamente, “Usar o pensamento inovador”, “Resolver problemas” (associadas às competências para o século

XXI) e uma hipótese com sentido mais lato, “Ficar melhor preparado para a vida”.

As restantes hipóteses colheram menos de metade das respostas possíveis – “Colaborar e partilhar com os adultos” e “Autonomia” (associadas às competências para o século XXI) com 10 respostas cada uma, surgindo “Usar o pensamento para atribuir significados” (associado às competências para o século XXI) e “Melhorar a condição físico-motora” com nove respostas cada.

Na opinião dos respondentes o projeto alcança os seus objetivos, ainda que a diferentes níveis. Por um lado, nas suas respostas existe uma tendência maioritária para considerar que as crianças realizam aprendizagens e desenvolvem capacidades e competências ligadas ao ensino-aprendizagem do Inglês e à educação/expressão musical, bem como desenvolvem a criatividade e vão ganhando competências no âmbito do trabalho colaborativo (na dimensão entre pares); sendo que, por outro lado, e no que se refere a capacidades e competências associadas ao século XXI a promover na educação e aprendizagem de crianças em idade pré-escolar, são de opinião que, embora o projeto para elas contribua, esse contributo tem uma menor expressão quando se trata de as crianças aprenderem a colaborar com os adultos, a construir a sua autonomia e a usarem o pensamento como atribuidor de significados, fundamental na construção do pensamento crítico das crianças.

Ou seja, considerando as respostas dos docentes é necessário continuar a avaliar as práticas desenvolvidas no projeto de modo a incrementar estratégias que possam fortalecer de modo mais eficaz a construção das competências associadas à colaboração e a um pensamento mais elaborado, o que deve ser promovido precocemente pois a aprendizagem ativa e em participação está associada à estruturação do pensamento da criança e “existe uma relação firmada entre as competências do pensamento e a aprendizagem sobre as coisas do mundo, incluindo naturalmente as de âmbito académico” (Marchão, 2012, p. 137).

Tendo ainda presentes os objetivos da EPE instituídos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, n.º 5 de 1997, e as atuais OCEPE para a EPE (Silva, et al. 2016), importa continuar a considerar a necessidade de planear e desenvolver a intervenção educativo-pedagógica, numa perspetiva integrada, mas mais objetivada nas competências para o século XXI mencionadas no projeto, a par de um ambiente educativo que seja facilitador de uma maior afirmação da construção da pessoa-criança, nomeadamente nas questões do seu desenvolvimento pessoal e social (onde se inscrevem, por exemplo a construção da autonomia, da iniciativa, da tomada de decisão, entre outras capacidades e competências).

Os respondentes são unânimes em afirmar que o projeto irá influenciar positivamente o sucesso futuro das crianças e justificam as suas respostas através de diferentes categorias: o projeto contribui para o sucesso futuro das crianças, porque as dota de ferramentas fundamentais para a cidadania do século XXI (11 respondentes); o projeto contribui para a aprendizagem de uma língua estrangeira, fomentando o pensamento intercultural e as competências socio emocionais, fundamentais para o desenvolvimento de uma criança

segura, consciente de si e dos outros, capaz de regular as suas emoções e adaptar-se às situações mais difíceis (5 respostas); contributos do projeto para o sucesso das crianças decorrem de vários princípios que permitem a construção da autonomia, o gosto por aprender, o sentido crítico e a capacidade de resolver problemas de forma criativa (3 respostas); contributos do projeto na melhoria da flexibilidade cognitiva das crianças que lhes será necessária no futuro (2 respostas); o projeto influi no sucesso futuro das crianças pois permite-lhes adquirir competências informais que possibilitam comunicar numa segunda língua de uma forma intuitiva, o que fornece bases facilitadoras de uma aprendizagem progressiva (1 resposta).

O desenvolvimento do projeto foi acompanhado por um dispositivo de formação que pretendeu dotar os profissionais envolvidos de competências para responderem às exigências do projeto, nomeadamente à dinâmica curricular facilitadora de aprendizagens integradas (com foco no Inglês, na Música e nas competências para o século XXI – colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico) através de uma pedagogia em que a criança seja figura central e de práticas de qualidade agilizadas através do trabalho em equipa. Todos os participantes responderam que o Kiitos representou uma verdadeira oportunidade formativa e justificaram a sua opinião por razões várias, de entre as quais se destaca: por ser inovador e desafiante, por permitir várias situações de trabalho colaborativo, por disponibilizar a frequência de várias ações de formação, por permitir aprender estratégias inovadoras de ensino aprendizagem, por fomentar competências na área da comunicação em Inglês, por fomentar a relação com diversos parceiros, por permitir novos conhecimentos em metodologias de ensino da Música (teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon – MLT), por atualizar científica e pedagogicamente e contribuir para as competências para o século XXI.

A formação disponibilizada e frequentada pelos respondentes correspondeu, em grande parte, aos objetivos da coordenação do projeto. Como é possível verificar, face às hipóteses de resposta listadas no questionário, com acima de 10 respostas encontramos opiniões de que a formação permitiu, por ordem decrescente: Fomentar o trabalho em equipa (20 respostas); Fomentar o trabalho educativo-pedagógico, tendo a criança como figura central (17 respostas); Melhorar competências interpessoais necessárias ao trabalho em equipa (16 respostas); Fomentar a reflexão e o pensamento crítico no exercício da profissão (16 respostas); Melhorar competências científicas e pedagógicas para a promoção da aprendizagem integrada do Inglês na EPE (16 respostas); Fomentar a criatividade na ação educativa (15 respostas); Melhorar competências científicas e pedagógicas para a promoção da aprendizagem integrada da Música na EPE (15 respostas); Aumentar o conhecimento científico necessário à profissão (15 respostas); Aumentar o conhecimento didático (13 respostas); Melhorar competências científicas e pedagógicas para a promoção da aprendizagem do Inglês em idade precoce (12 respostas); Melhorar competências científicas e pedagógicas para a promoção da aprendizagem precoce da Música (11 respostas).

Face às respostas mais indicadas pode afirmar-se que a formação contínua disponibilizada através do Kiitos contribuiu para a afirmação da

profissionalidade de cada um dos participantes e estimulou competências hoje consideradas fundamentais no exercício da profissão com crianças mais novas, nomeadamente o trabalho em equipa, a reflexividade e o pensamento crítico dos profissionais, a assunção da criança como figura central da sala do jardim de infância, a criatividade na ação educativa e o conhecimento científico e didático (Marchão, 2012, entre outros). Concomitantemente fomentou competências na área da promoção das aprendizagens integradas, nomeadamente nas principais áreas do projeto – Inglês e Música.

Unanimemente, os docentes envolvidos opinam sobre a oportunidade e importância de disseminar o projeto, de o comunicar à comunidade e de o multiplicar por outros contextos educativos, dado que, em sua opinião, o projeto objetiva que as crianças desenvolvam aprendizagens estruturantes, facilita o sucesso educativo e é inovador, entre outras razões apontadas. Vinte dos 22 respondentes afirmam ser importante que o projeto possa ser continuado no 1.º ciclo, o que parece ser justificado numa linha de continuidade educativa, sem ruturas no percurso educativo/escolar e que se constitua um sentido de aprendizagem significativa. Apenas dois dos respondentes opinam que o projeto não deve ser continuado no 1.º ciclo.

Quatro dos 22 respondentes opinam que o projeto funciona muito bem e que, no futuro, não será preciso proceder a qualquer alteração, quer na sua filosofia, quer na sua conceção ou no seu funcionamento. Os restantes (18) são de opinião que existem aspetos no projeto que urge melhorar. Com sete registos, aponta-se a carga burocrática e a sobrecarga de horário resultantes do projeto, que é necessário repensar e reorganizar.

Nestes registos importa destacar que o projeto representa uma carga burocrática e uma sobrecarga no horário. Apesar de este apontamento ter sido feito apenas por sete dos participantes, e de se poder pensar que não é um valor representativo (representa cerca de 31,8%), não se deixa de apontar um alerta para este dado, pois ele determinará algum desconforto dos docentes e poderá gerar um menor empenhamento. O desenvolvimento da ação educativa de modo integrado não deverá ser lido como sobrecarga de horário ou como uma tarefa burocrática, pois isso poderá levar a falta de entusiasmo e de vigor curricular por via de um menor empenhamento, tensão ou mal-estar dos participantes (Marchão, 2012).

As restantes opiniões, se analisadas individualmente não representam preocupações. No entanto, dado o número de respondentes ser apenas 22, e no seu todo estas questões (à exceção das referidas antes) totalizarem 10, entende-se referir um alerta, pois algumas das respostas/sugestões/ou chamadas de atenção são muito importantes no âmbito das dinâmicas curriculares da EPE ou do desenvolvimento profissional – referimo-nos, por exemplo: (i) à necessidade de comunicar de modo mais eficaz, entendendo que a comunicação é fundamental no trabalho em equipa que sustenta a dinâmica curricular integrada (grande objetivo do projeto); (ii) à necessidade da ação das educadoras de infância assumirem um papel ativo na tomada de decisões, pois são elas as “especialistas” na EPE e são elas que, à partida, melhor conhecem os grupos de crianças (o conhecimento do grupo e de cada criança é o principal

ponto de partida para as decisões curriculares, nomeadamente planeamento, ação e avaliação da ação e nova tomada de decisão (Silva, et al., 2016); (iii) a necessidade de efetivar e generalizar a prática de uma pedagogia-em-participação, que num ambiente de aprendizagem holística e integrada tenha a criança como figura central e lhe institua agência, reconhecida por todos os participantes do projeto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Marchão, 2012, 2016, entre outros); (iv) o fomento do trabalho em parceria, enquanto condição principal para o desenvolvimento do trabalho educativo e de desenvolvimento e aprendizagem da criança em qualquer contexto de EPE, como hoje a investigação vem desenvolvendo.

## 5. Conclusões

Globalmente, as representações dos profissionais revelam que os objetivos do mesmo são alcançados. Pode destacar-se, a partir dos dados recolhidos, que os profissionais envolvidos: (i) manifestam empenhamento; (ii) reconhecem que o projeto envolve a comunidade educativa; (iii) reconhecem que o projeto é inovador e desafiante; (iv) reconhecem as mais valias do projeto quer para as crianças quer para eles próprios, embora alguns assumam que o projeto lhes trouxe alguma “burocracia” e alguma sobrecarga de horário (caso das educadoras de infância); (v) reconhecem que a aprendizagem integrada do Inglês e da Música, bem como a construção de competências para o século XXI são importantes para as crianças e que em termos de futuro isso será relevante; (vi) reconhecem a importância do trabalho em equipa, do trabalho colaborativo e da formação que o projeto lhes tem vindo a propiciar. No caso da formação contínua é destacada a oportunidade que a mesma lhes proporcionou para o desenvolvimento da sua profissionalidade; (vii) identificam a importância de dar continuidade ao Kiitos no 1.º CEB, ainda que a esse nível o projeto não deva representar para os/as alunos/alunas mais tempo na escola ou excesso de atividades.

A formação contínua dos adultos envolvidos no projeto deverá continuar a ser uma aposta, incluindo uma dimensão em pedagogias participativas na infância, aprofundando questões como modelos ou diferentes modos de trabalho pedagógico, originando para todos os adultos implicados, mesmo que não educadores de infância, um conhecimento comum sobre as crianças mais novas e sobre os modos como a mesma pode aprender na EPE. Deste modo, mais facilmente será implementada uma pedagogia participativa, com uma dinâmica integrada, em que a criança seja a figura central e em que as suas competências sejam valorizadas e os seus direitos sejam aceites. O mesmo permitirá uma cooperação mais efetiva na organização e na gestão curricular integrada nas suas diferentes componentes e apoiada nas OCEPE.

Também, e ainda no âmbito da formação contínua, a continuidade do projeto implicará uma atenção às alterações que possam existir particularmente no quadro das educadoras de infâncias que pode sofrer mudanças no presente e no futuro próximo, inclusive pela idade e tempo de serviço das mesmas.

Do ponto de vista pedagógico tem havido alterações ao longo do tempo resultantes, por um lado, da formação profissional proporcionada pelo projeto, por outro lado do trabalho conjunto e convívio profissional entre os envolvidos. A continuidade do projeto e o reforço da qualidade das práticas educativas dependerá sempre de um forte dispositivo de formação contínua, tal como promovido, mas a que deve ser dada continuidade tendo em atenção as efetivas necessidades de formação identificadas pelos profissionais intervenientes. A existência de um centro de formação de professores com sede no AEPS poderá ser uma oportunidade para dar continuidade a essa dinâmica, continuando sempre a pensar mais na qualidade do que na quantidade.

## Referências bibliográficas

- Coutinho, Clara P. (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Ellis, Nick (2002). Frequency Effects in Language Processing - A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188. Acedido em outubro, 2018, em [https://www.lexutor.ca/hyp/1/ellis\\_2002.pdf](https://www.lexutor.ca/hyp/1/ellis_2002.pdf)
- European Commission (2011). *Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. European Strategic Framework for Education and Training (ET2010). Brussels: European Commission. Acedido em outubro, 2018, em [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf)
- Eurydice (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Acedido em outubro, 2018, em <https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/4bda53c1-7352-11e5-86db-01aa75ed71a1/language-en>
- Johnstone, Richard (2002). *Addressing 'the age factor': Some implications for languages policy*, Council of Europe. Acedido em outubro, 2018, em <https://rm.coe.int/addressing-the-age-factor-some-implications-for-languages-policy-/1680886e92>
- Khul, Patricia (2011, February, 18). *The linguistic genius of babies* – TED. Conference. [video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=G2XBikHW954>
- Marchão, Amélia (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Marchão, Amélia (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58. Acedido em outubro, 2018, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/682>.
- Marchão, Amélia, & Henriques, Hélder (2018). A Criança. Uma reflexão a partir das atuais orientações Curriculares para a Educação pré-escolar. *Aprender*, 38, 6-13. Acedido em outubro, 2018, em <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/121-revista-aprender-n-38>.
- Mertens, Donna M. (1998). *Research methods in Education and Psychology: Integration diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publication.
- Mourão, Sandie (2014). Fostering child-initiated play in pre-primary classrooms. *ELT Journal Special Issue Teaching English to Young Learners*, 68(3), 254-264.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, & Formosinho, João (2013). Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In Tizuko Kishimoto & Júlia Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Em busca da pedagogia da Infância. Pertencer e participar* (pp. 188-216). Porto Alegre: Penso.
- Porto, Susana (2013). *La estética contemporánea y la educación musical del niño. Una investigación-acción sobre la actualidad de la música erudita en contextos artístico-pedagógicos*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Porto, Susana (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!. *Revista Aprender*, 38, 40-54.
- Silva, Isabel (Coord.), Marques, Liliana, Mata, Lourdes, & Rosa, Manuela (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2012). *Youth and Skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Acedido em outubro, 2018, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>

## Prática de ensino supervisionada: contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

João Rocha<sup>1</sup>

### Resumo

Considerando que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um elemento de formação profissional prática (*practicum/praxis*) em contexto real, em que esta operará como uma espécie de prisma rotativo que proporciona ao formando/futuro professor uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas, a supervisão pedagógica a ela adstrita deve ser capaz de desenvolver no futuro professor alguma autonomia profissional, visando a emancipação profissional, dado que se não o fizer falha naquilo que é essencial. Nesse sentido, pretendemos averiguar as representações de responsáveis educativos pela formação inicial de professores e de especialistas nacionais de supervisão em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros profissionais em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A investigação é sustentada por uma metodologia qualitativa, em que o inquérito por entrevista foi utilizado como instrumento de recolha de dados. As principais conclusões do estudo evidenciam que: i) supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional são indissociáveis e é por aí que nos transformamos; ii) a supervisão pedagógica, através do seu potencial transformador, contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores; iii) a supervisão pedagógica assume um papel fundamental na PES da formação inicial de professores, para uma formação integral dos futuros profissionais de educação, possibilitando-lhes um momento inicial de desenvolvimento profissional único, incontornável e capital; iv) a supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer educador; v) não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão, dado que o conhecimento se faz na interação e o desenvolvimento também.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, supervisão pedagógica, prática de ensino supervisionada, desenvolvimento profissional.

### 1. Introdução

Nos últimos anos têm sido lançados vários reptos à Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente a partir da adequação dos cursos de formação de professores a Bolonha, daí a emergência do lançamento de novos olhares sobre a mesma. Neste estudo importa entender as possibilidades de desenvolvimento profissional que a PES possibilita ou pode possibilitar aos futuros professores do 1.º CEB. A nova organização da formação inicial de professores contemplada no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e no

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, terá levado (levou) a uma (re)organização, a uma “nova” organização e funcionamento da PES, o que veio colocar novos desafios, novas provocações, novas exigências às instituições formadoras, nomeadamente aos responsáveis educativos e aos profissionais que atuam diretamente no terreno em contexto de PES (supervisores, orientadores cooperantes e supervisandos). Em contexto de PES, a supervisão pedagógica assume um papel preponderante no acompanhamento dos formandos/futuros professores, não se podendo esta restringir a uma simples alteração dos comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes. Na perspetiva de Ralha-Simões e Simões (1990), a PES possibilita condições de desenvolvimento pessoal e aplica estratégias que conduzem a uma maior eficiência do professor a partir da ativação do seu desenvolvimento profissional. Sendo o objetivo fundamental da formação, a viabilização de conhecimento ao formando para que este possa ser capaz de responder à complexidade do ensino, é relevante que o processo se centre cada vez mais no formando, isto é, que seja um processo aberto e reflexivo que opere como um apoio seguro e contínuo, tendo sempre como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional do formando/futuro professor.

A supervisão pedagógica assume aqui, tal como preconizado por Sá-Chaves (2009), um papel de mediação, entre dois (ou mais) sujeitos numa perspetiva de desenvolvimento humano integral e inacabado. Um processo que, “sendo da ordem do coletivo, transcende e transfigura as dimensões individuais através das quais se estabelece e institui, relevando a fundamentabilidade da reflexão partilhada” (Sá-Chaves, 2009, p. 53). A partir do seu papel de mediação, a supervisão desafia o professor em formação para que se mobilize, se questione e teorize o que vai fazendo, analisando os conhecimentos teóricos que ele já aprendeu e estabilizou. A supervisão pedagógica assume, em contexto de PES, um papel central/fundamental de apoio ao formando/futuro professor, em tarefas de coordenação, orientação, planeamento, acompanhamento, estruturação, organização, verificação, desenvolvimento, avaliação e atualização do processo de ensino e aprendizagem (Rocha, 2016), assim como contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tomando como pressuposto que a PES poderá ter (tem) um papel fulcral no desenvolvimento profissional dos futuros professores, fomos transportados para a efetivação de um estudo que nos possibilitasse aferir as representações de responsáveis educativos pela formação inicial de professores e de especialistas nacionais de supervisão em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros profissionais em ensino do 1.º CEB, assim como, analisar o papel da supervisão pedagógica na PES da formação inicial de professores do 1.º CEB, para uma formação integral dos futuros profissionais do 1.º CEB. O estudo apresentado é suportado pelas palavras de quatro responsáveis educativos pela formação inicial de professores do 1.º CEB e de seis especialistas nacionais de supervisão.

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Viseu/CI&DETS, Portugal, jorocha@esev.ipv.pt

## 2. Enquadramento teórico e conceptual

Partindo da noção de que um caminho para enfrentar os desafios do séc. XXI é a qualificação da escola e dos professores (Delors et al., 2000; Canário, 2008; Nóvoa, 2008), somos transportados para a perspetivação do modo como a supervisão poderá colaborar na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Zabalza (2004) a este propósito salienta que as instituições de ensino superior se confrontam com um repto que se relaciona com a construção de um projeto formativo que exprima as especificidades da instituição e, em simultâneo, que se apoie em três dimensões: i) desenvolvimento pessoal; ii) desenvolvimento de conhecimentos; iii) competências e uma melhor compreensão do mundo do emprego, de modo a possibilitar aos indivíduos uma maior autonomia na sua atividade profissional. Se compararmos a conceção de supervisão de hoje com a que predominava há 20 ou 30 anos atrás, “podem identificar-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas” (Alarcão, 2010, pp. 19-20). A supervisão, segundo Rocha (2016), “desde que enfrentada de uma forma positiva e construtivista/desenvolvimentista pode prestar uma importante colaboração para: i) o desenvolvimento pessoal e profissional; ii) a qualidade da educação; iii) a seleção de percursos/perspetivas em educação; iv) a aquisição/metamorfoseamento de conhecimentos” (p. 217). A supervisão pedagógica pode prestar um forte sustentáculo de apoio ao professor em formação, em contexto de estágio/prática pedagógica, aquando da efetivação da sua PES, desde que seja potenciada de forma adequada. Realçamos que a prática pedagógica é uma das componentes da formação de professores que tem o seu início na formação inicial e que se prolonga pela formação contínua dos professores.

No texto aqui apresentado, destacamos que a PES está enquadrada na componente de iniciação à prática profissional e “é concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem e (...) numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (alíneas d) e e), do n.º 1 do art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Na alínea b), do n.º 1, do art.º 11.º deste documento, tal como já previsto no n.º 4, do art.º 14.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, institui-se uma outra regra das atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional, que é a de possibilitar “aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula.”

Esta componente de iniciação à prática profissional deve ser entendida como “uma oportunidade de integração em contexto de trabalho das aprendizagens realizadas nas outras componentes” (Deliberação n.º 515/2001, de 03 de abril - INAFOP). Releva-se, a partir dos dois diplomas legais instituídos,

a importância desta etapa de formação para os futuros professores, manifestando-se a intenção do especial cuidado que deve ser prestado à prática de ensino como um dos meios essenciais para aprender a ensinar e a desenvolver a competência de relacionamento com os alunos. A PES viabiliza um conhecimento direto do ensino/educação que se desenvolve nas instituições escolares, constituindo também uma oportunidade para o formando/futuro professor se iniciar na docência. A PES, tal como Rocha (2016) enuncia, “é pensada como um projeto integral que abarca as interações do futuro professor com o locus escolar, envolvendo uma aproximação da teoria e da prática. Esta componente de formação pretende ser um instrumento facilitador das práticas dos estudantes nas instituições cooperantes (p. 230) A Prática de Ensino Supervisionada, como é possível constatar nos diferentes planos de estudos das diferentes instituições de ensino superior, assume um papel de destaque nos cursos de formação de professores do 1.º CEB, até porque a legislação assim o exige. A PES deve arrogar um papel essencial no processo dialético de reflexão do formando/futuro professor, possibilitando o desenvolvimento da praxis pedagógica. Esta na sua componente de estágio pode ser ponderada como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (Pimenta & Lima, 2004, p. 99). Porém, salientamos que não podemos atentar o estágio como uma instrumentalização técnica, pois o seu propósito dever ir mais além do que ensinar conteúdos e modos de fazer a serem usados nas situações reais. A PES é assim, por nós, percecionada, tal como por Rocha (2016, p. 231),

como um conhecimento direto da praxis educativa que se desenvolve nas instituições escolares, constituindo também uma oportunidade para o formando/futuro professor tomar contacto com os contextos onde irá futuramente desenvolver o seu trabalho e iniciar-se na docência. Este momento tão importante para a formação dos futuros docentes não pode ser visto como um complemento do currículo formativo, mas uma componente substancial do mesmo.

A PES constitui, na nossa ótica, o momento de praxis, o *practicum* na edificação do conhecimento profissional. Assentimos o *practicum* como um conjunto integrado e integrador de tarefas de iniciação à prática profissional que proporciona uma assimilação gradual de saberes/competências que um professor deve deter.

A supervisão pedagógica assume um papel central/fulcral de apoio ao formando/futuro professor, no momento em que ele desenvolve a sua PES em contexto de 1.º CEB, em tarefas de coordenação, orientação, planeamento, acompanhamento, estruturação, organização, verificação, desenvolvimento, avaliação e atualização do processo de ensino e aprendizagem. Rocha (2016) salienta a importância que a supervisão pedagógica realizada por orientadores cooperantes e supervisores das instituições de formação tem de arrogar na formação de professores do 1.º CEB, designadamente no âmbito da PES, e



particularmente, no desenvolvimento pessoal e profissional destes profissionais da educação.

A PES, em contexto real, como componente de formação profissional prática (*practicum/praxis*), operará como uma espécie de prisma rotativo que proporciona ao formando/futuro professor uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas. Segundo Galveias (2008), o trabalho experienciado em contexto permite uma reflexão aberta e dialogante sobre o observado e o experienciado, assim como conduz à edificação ativa do conhecimento na ação, apoiado por uma metodologia de aprender a fazer fazendo (*learning by doing*). Por seu lado, Ralha e Simões (1990) alertam para que o papel da supervisão pedagógica no acompanhamento dos formandos/futuros professores em estágio não se pode limitar a uma mera alteração dos comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes, destacando que esta também possibilita condições de desenvolvimento pessoal e utiliza estratégias que conduzem a uma maior eficácia do professor através da ativação do seu desenvolvimento profissional.

No cenário social complexo, plural, heterogéneo, multicultural e de incerteza, em que vivemos, os assuntos relativos à formação e a ela articulada (porque nela se insere e dela decorre), a discussão sobre o desenvolvimento profissional constituem uma das problemáticas mais relevantes e interessantes de investigação. Relevamos que assentimos o desenvolvimento profissional segundo a ideia de que a capacitação do professor para o desempenho da sua atividade profissional é um processo que compreende múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. Assumindo a polissemia do conceito de *desenvolvimento profissional*, este, numa perspetiva desenvolvimentista, é visto por Glatthorn (1997), como um crescimento ou uma evolução que implica algumas modificações importantes da parte do professor e por Pacheco e Flores (1999) como um “processo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro lado, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira” (p. 168). Já Barbier, Chaix e Demailly (1994), numa ótica profissionalizante, sugerem que o desenvolvimento profissional seja um processo de “transformations individuelles et collectives des compétences identitaires mobilisables ou susceptibles d’être mobilisées dans des situations professionnelles” (p. 7) e Day (2001) defende que este

é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (pp. 20-21).

Salientamos, enformados pela nossa experiência pessoal de supervisão em ensino do 1.º CEB, que a PES deve ser ampla e abrangente, não focalizando somente a sala de aula, mas toda a atividade em que o professor tem como incumbência participar, quer do ponto de vista organizacional, quer pedagógico-didático, quer científico. Daí que esta deva ser refletida e evidenciada a multiplicidade de contextos em que a PES pode desenvolver-se. A supervisão promovida em contexto de PES assume aqui uma importância capital, a partir de uma forte conexão que pode estabelecer com o desenvolvimento profissional. A este propósito, Moreira (2004) refere que a supervisão se pode constituir “como uma actividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional do supervisor pela via da investigação-acção, orientada para a promoção da autonomia do aluno e do professor em formação” (p. 133).

Terminamos mencionando, tal como Rocha (2016), que a supervisão pedagógica assume um papel essencial na Prática de Ensino Supervisionada da formação inicial de professores do 1.º CEB, para uma formação integral (associando a teoria e a prática) dos futuros professores; permitindo-lhes um situação inicial de desenvolvimento profissional único, incontornável e capital.

### 3. Projeto de investigação

#### 3.1. Problema e objetivos

No presente estudo tencionámos aferir as representações de responsáveis educativos pela formação inicial de professores e de especialistas nacionais de supervisão em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros profissionais em ensino do 1.º CEB, a partir de uma reflexão sustentada nas palavras dos professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB, de quatro instituições de ensino superior público (IESP), dos subsistemas universitário e politécnico e de especialistas nacionais de supervisão. O estudo tem subjacentes duas questões: *Quais as representações que os responsáveis educativos pela formação inicial de professores de quatro instituições de ensino superior público e os especialistas nacionais de supervisão têm em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros profissionais em ensino do 1.º CEB?* e *Qual o papel da supervisão pedagógica na PES da formação inicial de professores do 1.º CEB, para uma formação integral dos futuros profissionais do 1.º CEB?*

Em particular, pretendemos: i) Identificar os contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros professores do 1.º CEB; ii) Compreender o papel da supervisão no desenvolvimento profissional do futuro professor?; iii) Compreender a conexão existente entre supervisão e desenvolvimento profissional?

### 3.2. Participantes

O estudo, como mencionado em momento anterior, contou com a colaboração de quatro professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB, de quatro Instituições de Ensino Superior Público, dos subsistemas universitário e politécnico e de seis especialistas nacionais de supervisão. Os especialistas nacionais de supervisão foram selecionados a partir da obra produzida no âmbito da supervisão e da sua ligação à formação de educadores e professores dos primeiros anos de escolaridade.

### 3.3. Metodologia

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, sustentados numa metodologia qualitativa, usámos, como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por entrevista (semiestruturada), na esteira de Ghiglione e Matalon, (2001), David e Sutton (2004) e Gray (2009). A entrevista foi aplicada a quatro professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB, de quatro Instituições de Ensino Superior Público, dos subsistemas universitário e politécnico e a seis especialistas nacionais de supervisão.

No presente estudo assumimos a investigação educativa como “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Coutinho, 2005, p. 68), posicionámos a investigação num paradigma de investigação qualitativo e, segundo Lincoln, Lynham, e Guba (2011), uma metodologia qualitativa, acompanhada por uma análise interpretativa é apropriada para a abordagem construtivista do conhecimento e da verdade.

Usámos como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada, convencidos de que assim captámos a complexidade intrínseca às situações. A partir da entrevista semiestruturada objetivámos a análise do pensamento e das concepções e representações de seis especialistas nacionais de supervisão e de quatro professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional potenciadas pela supervisão pedagógica da formação inicial de professores do 1.º CEB. O estudo recai sobre “o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 41).

Na nossa investigação, adotámos a *análise de conteúdo*, nas perspetivas de Bardin (2004) e Flick, (2009), como forma de análise das entrevistas, tendo-nos socorrido do programa informático *NVivo10*, o que nos possibilitou um maior rigor. Todavia, salientamos que este instrumento não condicionou o tipo de dados, nem o desenho da investigação, proporcionando um controlo adequado dos dados e da sua análise, tal como apontam Neri de Souza, Costa e Moreira (2011a; 2011b). Não podemos, porém, deixar de evidenciar que no processo complexo de organização, análise e interpretação dos dados, também atentámos o método, designado por Morin (2000), de ‘método da

complexidade’. Com isto pretendemos dizer que o método enunciado conduziu a uma reflexão sem nunca fechar os conceitos, tentando quebrar as esferas fechadas com o intuito de restabelecer as articulações entre o que é incoerente, obrigando-nos a entender a multidimensionalidade, a cogitar a singularidade, a localidade, a temporalidade, para jamais olvidar as totalidades integradoras. Avocamos a totalidade, na esteira de Morin (2000, p. 192), ao mesmo tempo, como verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a união de conceitos que lutam entre si.

### 4. Resultados

Antes de darmos início à apresentação dos resultados, salientamos que fazemos uso da análise de conteúdo na aceção de Bardin (2004), como oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade; da cientificidade; a riqueza da subjetividade. Neste intuito, temos como objetivo, a partir do uso desta técnica, superar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez e completude inválida, que, quanto a nós, não estão de acordo com os tempos que vivemos, no que à investigação diz respeito.

Os interlocutores do nosso estudo, quanto aos contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, salientam que supervisão e desenvolvimento profissional são indissociáveis e é por aí que nos transformamos, em linha com as ideias defendidas por Alarcão e Roldão (2008). O enfoque é posto na pessoa do supervisor, nas estratégias e no potencial transformador da supervisão. Na relação que os entrevistados estabelecem entre supervisão e desenvolvimento profissional, ressalta ainda o conhecimento profissional.

O interlocutor “A” destaca a dimensão tácita do conhecimento profissional, dado esse conhecimento não ser facilmente verbalizável, dada a falta de instrumentos conceptuais e de condições teóricas para isso, em linha com o pensamento de Rocha e Sá-Chaves (2012), quando referem que “a dimensão tácita do conhecimento profissional, tal como o próprio autor Donald Schön o apresenta, ou seja, um tipo de conhecimento que não é facilmente verbalizável, porque não se têm condições teóricas nem instrumentos conceptuais para o dizer, mas que sabemos fazer quando em ação (p. 10). Sobressai dos dados analisados que para que o desenvolvimento profissional se dê, que para além da autorreflexão e da reflexão feita com o supervisor institucional, que seja realizado um debate entre pares, entre o grupo, com o professor, o que permitirá um grande crescimento profissional. Não podemos, contudo, deixar de relatar que os interlocutores consideram que a supervisão não permite apenas o desenvolvimento profissional dos futuros professores, mas também dos supervisores que a promovem.

O interlocutor “B” transporta-nos para a importância do modo como se cruzam os processos de construção do conhecimento profissional, do desenvolvimento profissional, com os processos de ensino-aprendizagem,

dado a supervisão se posicionar nestes dois níveis. O entrevistado considera que a supervisão está ao nível da pedagogia, está a olhar e a regular a pedagogia e a ver a qualidade desta, tentando que ela seja mais elevada, mas também está a olhar para a forma como os supervisores, quando acompanham esta pedagogia vão construindo conhecimento sobre aquilo que é a própria pedagogia e a sua própria formação profissional como supervisores. Os inquiridos consideram que a supervisão contribui para o desenvolvimento profissional, por possibilitar espaços de desafio para esse mesmo desenvolvimento profissional através da PES.

O interlocutor “C” relata que a supervisão possibilita a existência de espaços para compreensão e transformação das práticas, de regulação crítica das práticas de cada um. Considera que apesar dos constrangimentos advindos da adequação a Bolonha, que existem, hoje, espaços para o desenvolvimento profissional. O entrevistado “C” relata que um dos contributos da supervisão, no atual modelo de formação, para o desenvolvimento profissional, refere-se a uma maior intencionalização da ação, significando que os formandos têm mais tempo para a reflexão, derivado do facto de estes conceberem previamente, um projeto: “o facto de eles terem de desenhar com algum tempo prévio, um projeto, significa que eles intencionalizam mais a sua ação, significa que eles têm mais tempo de reflexão sobre aquilo que vão fazer.”

O interlocutor “B” evidencia que supervisão é desenvolvimento profissional e que não há supervisão de qualidade sem a promoção do desenvolvimento profissional: “A supervisão é desenvolvimento profissional. Não há supervisão de qualidade, não podemos dizer que fazemos supervisão sem fazermos desenvolvimento profissional”.

Por seu lado o entrevistado “D” observa que a supervisão para além de ser um elemento fundamental para o arranque do desenvolvimento profissional é também essencial para a manutenção desse mesmo desenvolvimento profissional. O inquirido não acredita que alguém construa o conhecimento sozinho. Este considera a supervisão uma interação privilegiada, de acompanhamento privilegiado, e que se destina a iluminar, a fazer refletir, a construir novo conhecimento.

O interlocutor “C” releva que a supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer educador, dado considerar que qualquer situação em que um profissional sozinho ou acompanhado procura compreender e transformar as práticas, regular de forma crítica as suas práticas, planificando-as, monitorizando-as e avaliando-as de forma intencional, de uma forma proativa, está a fazer supervisão. A supervisão deve ser capaz de desenvolver no formando/futuro professor alguma autonomia profissional, esta deve visar a emancipação do profissional, dado que se o não fizer, falha naquilo que é essencial. O entrevistado destaca que o desenvolvimento profissional passa por nos continuarmos a questionar e que se esse questionamento for isolado e solitário, não produz grande coisa. As conceções dos interlocutores partilham das opiniões de Alarcão e Canha (2013)

relativamente a uma supervisão integradora de princípios colaborativos e possibilitadora de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os interlocutores referem ainda que a supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional, referindo que não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão, como podemos averiguar das palavras dos interlocutores “B”, “C” e “E”. O participante “A” aponta para a emancipação profissional do profissional visada pela supervisão. O entrevistado “C” refere que para ele “a supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer, de qualquer educador”. O interlocutor “C” reforça que para ele “a supervisão é desenvolvimento profissional; todavia, questiona o tipo de desenvolvimento profissional possibilitado, dadas as diferentes conceções de desenvolvimento profissional que cada um possui: “a supervisão é desenvolvimento profissional. Não há supervisão de qualidade, não podemos dizer que fazemos supervisão sem fazermos desenvolvimento profissional”. Por seu lado o inquirido “E” reforça que “não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão”. Quanto a este indicador, o interlocutor “B” menciona ainda que a supervisão deve ser assumida, essencialmente, como uma atividade de regulação da teoria e da prática, do desenvolvimento profissional e do ensino-aprendizagem.

O interlocutor “E” releva o desenvolvimento profissional do supervisor e do supervisando, apontando para a análise reflexiva, tendo em conta aquilo que faz com os seus alunos, o que o ajuda a crescer, promovendo o seu próprio desenvolvimento profissional: “Eu faço uma análise reflexiva daquilo que faço com os nossos alunos. Eles todos têm que fazer isso e, aí eu também cresço, também há um desenvolvimento profissional.” O interlocutor salienta ainda que as instituições que sejam formadoras perspetivam o desenvolvimento de todos, contribuindo assim para a qualidade *do ethos* da instituição.

Os diferentes interlocutores apontam também para a tomada de consciência e melhoria, para a importância da consciencialização do não saber como uma dimensão de construção do próprio saber, como se pode aferir das palavras do entrevistado “A”: “uma belíssima descoberta que nos retirou o peso do não saber, ah, isso, eu não sei, assumindo pelo contrário, ah, isso eu ainda não sei, que o mesmo é dizer que assumimos o não saber como uma dimensão da construção do próprio saber”, como apresentado por Rocha e Sá-Chaves (2012). O inquirido “E” aponta para o entendimento de que a supervisão serve, especialmente, para possibilitar um melhor desenvolvimento profissional: “se pensarmos na supervisão, não exatamente pedagógica, supervisão entre médicos, na prática da medicina, é tudo para melhorar o desenvolvimento profissional”. Por seu lado, o interlocutor “A” evidencia a importância da consciencialização da necessidade da continuidade da formação, apontando assim para o princípio da continuidade da formação. Outro indicador assinala que o desenvolvimento profissional passa por nós nos continuarmos a questionar, de modo contínuo, de forma coletiva e partilhada. O nosso estudo evidencia que não pode haver prática profissional sem haver supervisão, dado que os professores precisam de quem

os apoie. A supervisão pressupõe uma relação diádica e dialógica em que cada um dá o melhor que tem e sabe, emergindo assim a necessidade da reconfiguração do conceito de supervisão e da sua própria definição, tornando-o mais complexo, mas mais aberto, mais sereno e mais humano, em que o aluno assume maior importância na relação ensino-aprendizagem.

### 5. Conclusões

Após a apresentação dos resultados das entrevistas realizadas, cumpre, em jeito de síntese final, referir que o nosso estudo salienta que o papel da supervisão nas práticas educativas assume um lugar de destaque, tendo uma função determinante e por isso é considerada o elemento fundamental da formação de um profissional. A supervisão deve ser muito centrada no aluno em desenvolvimento e na futura atividade. A supervisão tem que ser exigente e compreensiva em simultâneo. A (auto)supervisão da nossa própria formação deve ser entendida como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, dado a autorreflexão ser um processo muito importante de supervisão. Torna-se por demais importante o modo como olhamos o cruzamento dos processos de construção do conhecimento profissional e do desenvolvimento profissional com os processos de ensino-aprendizagem, dado a supervisão se posicionar nestes dois níveis.

Um outro dado relevante que sobressai da análise efetuada posiciona-se na possibilidade da existência de espaços de desafio para o desenvolvimento profissional na PES, a partir de uma maior intencionalização da ação. Os interlocutores do estudo salientam que a supervisão e o desenvolvimento profissional são indissociáveis e é por aí que nos transformamos. A supervisão para além de ser um elemento fundamental para o arranque do desenvolvimento profissional é também essencial para a manutenção desse mesmo desenvolvimento profissional. Esta tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer educador, dado que qualquer educador, numa situação em quem esteja sozinho ou acompanhado e tenta compreender e transformar as práticas, regulando-as de forma crítica, intencional e proativa, está a fazer supervisão. Conclui-se que não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão, dado que o conhecimento se faz na interação e o desenvolvimento profissional também. A progressão no conhecimento requer supervisão.

Outro aspeto importante posiciona-se ao nível do entendimento de que a supervisão objetiva, de entre outros, o desenvolvimento profissional, tomando consciência do não saber como uma dimensão de construção do próprio saber, assim como, que o desenvolvimento profissional passa por nos continuarmos a questionar e que se esse questionamento for isolado e solitário não produz grande coisa e que é com conhecimento que se melhora a prática. Torna-se relevante reconhecer que a supervisão contribui, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional do supervisor e do supervisando. Salienta-se ainda a possibilidade de desenvolvimento profissional que é potenciada por

pequenas investigações que os formandos/futuros professores realizam nos seus contextos de prática.

Ressalta de forma evidente, em termos conclusivos, que não podemos dissociar supervisão pedagógica de desenvolvimento profissional e que é por aí que nos metamorfoseamos. As práticas supervisivas tanto podem promover um desenvolvimento profissional mais racionalista e aplicacionista, como um desenvolvimento profissional numa perspetiva interpretativa, mais reflexiva, mais transformadora, mais emancipatória, mais profissional, dependendo das conceções de cada um. Destaca-se o conhecimento profissional, o desenvolvimento do supervisor como pessoa e como profissional, a partir do aprofundamento das questões técnicas da supervisão e das questões teóricas de como aprender para saber como ensinar, conducentes ao desenvolvimento do conhecimento profissional. A supervisão pedagógica, através do seu potencial transformador, contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Esta assume um papel fundamental na PES da formação inicial de professores do 1.º CEB, para uma formação integral (coligando a teoria e a prática) dos futuros profissionais de educação, possibilitando-lhes um momento inicial de desenvolvimento profissional único, irrepetível, incontornável e capital.

### Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel & Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Col. Nova CIDInE 5. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In Rosa Bizarro, & Maria A. Moreira (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, Isabel, & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Barbier, Jean-Marie, Chaix Marie-Laure, & Demailly, Lise (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherche et Formation*, 17, 1-175.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed). Lisboa: Edições 70
- Canário, Rui (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In ME/DGRHE. Portugal 2007. *Desenvolvimento profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 - 28 de Setembro de 2007 (pp. 133-148). (1.ª ed). Lisboa: ME/DGRHE.
- Coutinho, Clara (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

- David, Matthew, & Sutton, Carole (2004). *Social Research the Basics*. London: Sage Publications Ltd.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Deliberação n.º 515/2002, de 03 de abril (Recomendação sobre a componente de prática profissional nos cursos de formação inicial de professores).
- Delors, Jacques, et al. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. (4.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernest, & Steinke, Ines (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Galveias, Maria de Fátima (2008). Prática Pedagógica: Cenário de Formação Profissional. *Interações*, 8 (pp. 6-17). Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/351/306>
- Ghiglione, Rodolph, & Matalon, Benjamin (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4th ed). Lisboa: Celta Editora.
- Glatthorn, Allan (1997). *Differentiated Supervision*. (2nd ed). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gray, David (2009). *Doing Research in the Real World*. (2nd ed). Col. Précis. London: Sage Publications Ltd.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (2.ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lincoln, Yvonna, Lynham, Susan, & Guba, Egon (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In Norman K. Dezin, & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research* (pp. 97-128). London: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Moreira, Maria Alfredo (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In Flávia Vieira, F. et al. (Org.). *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente. "Atas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, 2003"*. Braga: CIED.

- Morin, Edgar (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Neri de Souza, Francisclê, Costa, António P., & Moreira, António (2011a). Análise de dados qualitativos suportada pelo software WebQDA. In *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES 2011)* (pp. 49-56). Braga.
- Neri de Souza, Francisclê, Costa, António P., & Moreira, António (2011b). Questionamento no processo na análise de dados qualitativos com o apoio do software WebQDA. *EduSer – Revista de Educação*, 3(1), 19-30.
- Nóvoa, António (2008). O regresso dos professores. In ME/DGRHE. Portugal 2007. *'Desenvolvimento profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 - 28 de setembro de 2007 (pp. 40-50). (1.ª ed). Lisboa: ME/DGRHE.
- Pacheco, José, & Flores, Maria Assunção (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, Selma, & Lima, Maria Socorro L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Ralha-Simões, Helena, & Simões, Carlos (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In José Tavares, & António Moreira (Eds.). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.
- Rocha, João (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. [Tese de doutoramento]
- Rocha, João, & Sá-Chaves, Idália (2012). Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves. *Indagatio Didactica, Portugal*, 4(2), jul. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1387>
- Sá-Chaves, Idália (2009). Supervisão, Complexidade e Mediação. In Ana M. Costa, & Maria A. Moreira, *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspetivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores.
- Zabalza, Miguel (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.



## Relatórios de prática de ensino supervisionada: opções investigativas dos futuros professores

Cristina Mesquita<sup>1</sup>  
Elza Mesquita<sup>2</sup>  
Maria José Rodrigues<sup>3</sup>  
Mário Cardoso<sup>4</sup>  
Cristina Martins<sup>5</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma sistematização da dimensão investigativa concretizada no âmbito dos relatórios finais de Prática de Ensino Supervisionada, concluídos desde 2014/2015, em Bragança nos mestrados em Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. A opção metodológica inscreve-se numa abordagem qualitativa, onde a análise taxionómica (ocorrência e regularidade dos fenómenos, características e atributos) e análise sistemática (estabelecimento de relações e processos) assumem papel de destaque. Face à complexidade e dinâmica do *corpus* de dados, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo, com recurso ao *software* MAXQDA. A análise incide sobre as opções investigativas dos futuros professores, considerando a temática de investigação enfatizada nos relatórios, o tipo de investigação realizada, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a análise efetuada bem como as principais conclusões da investigação. Do cruzamento e análise dos dados emergem os seguintes indicadores: (1) os estudantes optam por temas como: trabalho de projeto, organização do espaço educativo, estratégias de ensino-aprendizagem, recursos didáticos, aprendizagem cooperativa, relação pedagógica, entre outros; (2) as opções metodológicas assentam em estudos de caráter qualitativo; (3) os participantes, por questões de conveniência, são os alunos das turmas em que realizam a PES e os professores cooperantes. As conclusões mais assinaladas nos relatórios mostram claras evidências de que a investigação é essencial para a melhoria das práticas em contexto.

**Palavras-chave:** prática de ensino supervisionada, investigação, relatório final.

### 1. Contexto do estudo

A gênese do estudo aqui apresentado reside na importância que os autores atribuem ao ato de investigar as práticas profissionais dos professores. Reconhecemos, como professores da formação inicial e contínua de professores, por um lado a investigação como parte integrante das nossas

próprias práticas. Por outro, consideramos imprescindível que a investigação seja integrada nas práticas profissionais dos professores e futuros professores.

O que significa, para nós, investigar? O que são as práticas profissionais dos professores? Em síntese, o que significa investigar as práticas profissionais dos professores? Assumimos primeiramente que investigar é um pressuposto da prática docente. A investigação tem que promover mudança das práticas. O desenvolvimento profissional passa obrigatoriamente pela investigação. Em sintonia com as ideias de Ponte e Serrazina (2004) percebemos que as práticas envolvem vários campos da atividade do professor, por exemplo, as práticas letivas, sendo estas as que se relacionam mais diretamente com a aprendizagem dos alunos, não existindo isoladamente das não letivas. Práticas estas que podem organizar-se em práticas profissionais na instituição e práticas profissionais na formação.

Nesta investigação partimos de uma questão orientadora – Como caracterizamos a investigação que é realizada, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, no âmbito da formação de educadores e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico? – e assumimos um *design* de investigação qualitativo e interpretativo. Procuramos identificar, analisar e sistematizar a investigação presente nos Relatórios Finais de Estágio (RFE) apresentados e defendidos nos anos 2015, 2016 e 2017, dos mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e para o ensino dos 1.º e 2.º ciclos, lecionados na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Seguimos uma abordagem qualitativa e na análise dos dados utilizamos recursos informáticos adequados, especificamente o MAXQDA, para fazer o levantamento e a análise de conteúdo da informação recolhida.

Neste artigo pretendemos apresentar e discutir aspetos da investigação dos futuros educadores e professores que emergem dos RFE analisados, nomeadamente: (i) temáticas de investigação; (ii) tipo de investigação; (iii) participantes; (iv) técnicas e instrumentos para recolha de dados; (v) tipo de análise de dados; e (vi) conclusões.

### 2. Enquadramento teórico

O processo formativo dos educadores/professores, assente no pressuposto de que “um professor nem nasce nem se vincula pela mística do sacerdócio ou pela ideia do artístico” (Pacheco, 1995, p. 38), fez emergir uma nova conceção de profissão e de formação associada ao desenvolvimento pessoal e profissional, presente na literatura científica produzida nas últimas décadas (Day, 2001; Elliot, 2010; Hargreaves, & Fullan, 1992). Nesta linha de pensamento, Marcelo-Garcia (1999) considera de particular relevância a investigação sobre a ação que os educadores e professores desenvolvem nos contextos educativos, desde o momento da sua formação inicial. Neste enquadramento a investigação em educação, mais especificamente a investigação sobre a prática, tem sido considerada como um meio que apoia os professores e os educadores a reconfigurar as suas práticas e a compreender os

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, cmmgp@ipb.pt

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, elza@ipb.pt

<sup>3</sup> Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, mrodrigues@ipb.pt

<sup>4</sup> Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, cardoso@ipb.pt

<sup>5</sup> Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, mcsm@ipb.pt

seus modos de ação. A abordagem da investigação-ação, tem assumido um forte interesse, associada ao desenvolvimento profissional dos professores e às pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o aprender a aprender (Noffke, & Someck, 2010).

Este estudo sustenta-se nos pressupostos de alguns autores sobre a relevância dos educadores e professores fundarem a sua prática na reflexão e na investigação. Sustentamo-nos nas ideias de Dewey (1952), sobre a importância da reflexão, que fazem emergir a conceção de professor com agência reflexiva que, em comunidade, recria a escola ao serviço da democracia.

Também recolhemos os contributos de Stenhouse (1983) sobre a ideia de professor-investigador entendida como a capacidade de o docente pensar a sua prática, assumindo que a atitude de investigação é uma predisposição para examinar a ação educativa de forma crítica e sistemática. Da perspetiva de Carr e Kemmis (2010) acolhemos a ideia de investigação-ação colaborativa, aceitando que o desenvolvimento de teorias educacionais tem lugar como parte integrante do desenvolvimento da educação e o desenvolvimento de políticas educacionais tem lugar como parte integrante do processo democrático de reforma da educação. Assim, afirma-se a criação de comunidades colaborativas de autorreflexão a fim de alcançar uma melhor compreensão da prática educativa e melhorar a educação. Entendemos que o trabalho de reflexão e investigação, desenvolvido em contexto educativo de forma colaborativa pode propiciar, no âmbito da formação inicial a reconcetualização academicista e tecnicista que continua a observar-se nos contextos educativos. Incentivar os estudantes, os professores da escola de formação e os educadores e professores cooperantes a examinarem, de forma colaborativa, as situações de aprendizagem dos alunos, pode resultar em mudanças promotoras de sucesso educativo.

Estas concetualizações e outras que reconfiguraram o sentido inicial da investigação-ação, clarificam a ideia de que a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são atores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar, invocando e construindo conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2008, p. 9).

Os estudos que incorporam a investigação-ação como modalidade de formação resultaram numa pluralidade de ações, propostas e práticas. Numa tentativa de organizar concetualmente estes estudos Noffke (2010) propõe um agrupamento por três dimensões: pessoal, profissional e política.

Neste trabalho, focalizamo-nos particularmente nas dimensões profissional e pessoal na medida em que se pretende analisar os relatórios finais de PES que, de acordo com a regulamentação, deverão

apresentar, de forma contextualizada, experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas. Esta

reflexão deve ser sustentada na literatura científica, pedagógica e investigativa de referência e em dados da prática, evidenciando a análise crítica da intervenção e dos resultados obtidos (ponto 2 do artigo 8.º do Regulamento de PES-IPB).

A dimensão investigativa assume um caráter profissional porque se centra diretamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas em contexto educativo e a valorização da profissão docente. A dimensão pessoal destaca o papel dos atores envolvidos nas práticas de ensino-aprendizagem, sendo os alunos o principal centro de interesse.

Segundo Noffke e Someck (2010), a investigação-ação revela-se como uma metodologia que procura superar o habitual dualismo, teoria e prática, que separa os investigadores de investigados, a investigação da ação. Para Elliott (2010), a investigação em educação deve ultrapassar a visão simples, da indagação dos processos de aprender e ensinar, para se constituir como uma realização ética associada ao bem educacional. O autor argumenta que a investigação em educação deve ser suportada por uma intencionalidade prática para a mudança, geradora de conhecimento prático. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, habilita as pessoas para coordenarem as suas ações para os propósitos da práxis.

### 3. Metodologia de investigação

A opção metodológica inscreve-se numa abordagem qualitativa, na qual a análise taxionómica (ocorrência e regularidade dos fenómenos, características e atributos) e análise sistemática (estabelecimento de relações e processos) assumiram um papel de destaque. Face à complexidade e dinâmica do *corpus* de dados, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo, com recurso ao *software* MAXQDA ([www.maxqda.com](http://www.maxqda.com)). Como sustentam Costa e Amado (2018) a análise de conteúdo suportada por *software* potencia “o trabalho do investigador, permitindo realizar análises que, de outra forma, não seriam passíveis de concretização” (p. 19). Também se ressalva que a sua utilização, no apoio à análise de conteúdo, “permite maior rapidez, rigor e processos de alta complexidade realizáveis com segurança” (Costa, & Amado, 2018). Concordamos pois com Amado, Costa e Crusoé (2017), quando referem que o “aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno” (p. 306).

A nossa análise incidiu nos relatórios finais de Prática de Ensino Supervisionada (objeto de defesa pública) dos estudantes, futuros professores, sobre as opções investigativas, considerando as seguintes categorias: *temática*

de investigação que foi enfatizada, o tipo de investigação realizada, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a análise efetuada bem como as principais conclusões da investigação. Sobre esta matéria foi muito importante, para nós, que o estudo versasse sobre o que os futuros professores narraram e, por tal, valorizamos na nossa análise os produtos e os artefatos que eles criaram, respeitando a complexidade da sua ação educativa e social nos contextos em que trabalharam. Entendemos, por tal, que a análise de conteúdo realizada se traduziu no estudo sistemático e quantitativo dos conteúdos manifestos de textos (Lee, 2000/2003). Trata-se, assim, de estudantes que estiveram integrados num curso de mestrado e, por tal, envolvidos na elaboração da documentação e investigação das próprias práticas no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

De salientar que foram analisados relatórios finais da Prática de Ensino Supervisionada, elaborados por 79 estudantes de mestrado, referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017. A distribuição do número de documentos analisados, por anos e por cursos de mestrado, pode ser consultada na tabela 1.

**Tabela 1.** Número de documentos analisados (curso/ano)

Cursos de Mestrado	Anos de referência para a análise			Total
	Ano 2017	Ano 2016	Ano 2015	
Educação Pré-escolar	20,8%	14,3%	18,8%	18,2%
Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico	29,2%	42,9%	31,3%	33,8%
Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	50,0%	42,9%	50,0%	48,1%
Σ Soma	100%	100%	100%	100%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100%)

Privilegiaram-se, como se disse, as análises taxionómica e sistemática, procurando-se, por um lado, as informações de um conjunto de documentos sobre determinada intervenção que pudesse apresentar resultados semelhantes e/ou dissemelhantes, bem como a identificação de algum conteúdo que necessitasse de um outro tipo de evidência, auxiliando-nos, este aspeto, também na orientação de investigações futuras. O texto deste artigo terá como foco uma análise sistemática, mas sem meta-análise, ou seja, foi realizado um estudo primário de forma sintetizada, uma vez que não houve lugar a uma integração de dados combinada estatisticamente, mas sim uma revisão sistemática qualitativa (Sampaio, & Mancini, 2007).

Por outro lado, para a recolha de dados foi utilizado um método não interferente, ou seja, sem extração direta de informação do respondente ou informante, pelo que se evitou “problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que muitas vezes mudam os seus comportamentos” (Lee, 2000/2003, p. 204).

Na apresentação dos resultados atendemos às indicações de Costa e Amado (2018) e seguimos a estrutura da matriz de categorias que criamos, constituindo-se estas em alíneas do texto.

#### 4. Apresentação dos resultados

Os resultados, apresentados de seguida, estão organizados em subseções de acordo com as dimensões de análise trabalhadas. Assim, apresentam-se os resultados referentes a: (i) temáticas de investigação; (ii) tipo de investigação; (iii) participantes; (iv) técnicas e instrumentos para recolha de dados; (v) tipo de análise de dados; e (vi) conclusões.

##### a. Temática de investigação

Na investigação em educação existem características específicas, próprias dos fenómenos educativos em estudo, com uma multiplicidade de fins e objetivos que lhes são inerentes (Amado, 2013). Trata-se, portanto de um processo complexo e único recheado de especificidades de acordo com o contexto do estudo e os sujeitos envolvidos. Neste sentido, corroboramos a ideia de Ponte (2002), quando refere que “a investigação dos professores sobre a sua prática, servindo propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada noutros contextos institucionais” (p. 2). Por outro lado, atendendo a Ludke e André (1986), investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspetos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos, sendo que são múltiplos os problemas que surgem aos professores no desenvolvimento da sua prática. Na mesma linha de pensamento, Stenhouse (1983) considera que todo o professor é um investigador e que a sua investigação tem íntima relação com a sua função, pois questiona-se sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, sobre o insucesso de alguns alunos, sobre as funções da escola e a forma como as mesmas estão a ser realizadas, entre muitos outros aspetos.

Desta forma, verificou-se, nos relatórios em análise, uma multiplicidade de temas sobre os quais os estudantes realizaram a investigação sobre as suas práticas, tal como é evidenciado na figura 1.



**Figura 1.** Temáticas de investigação

A leitura da figura permite-nos perceber que os estudantes optam, essencialmente, pela abordagem de temas transversais que possam trabalhar nas diferentes áreas do saber. Consideramos que este facto esteja associado à organização da PES na Escola Superior de Educação de Bragança, especificamente, no que respeita à elaboração do Relatório Final. Este documento, de acordo com o Regulamento da PES, deve, conforme se explicitou anteriormente, apresentar, de forma contextualizada, experiências de ensino-aprendizagem, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas (Artigo 8.º, ponto 2).

De acordo com o perfil de docência para que o curso habilita, é evidente o esforço por trabalhar os temas nas diferentes áreas disciplinares e para cada um dos níveis de educação, refletindo o percurso de formação seguido. Estas opções vão conferir aos trabalhos de investigação especificidades próprias da investigação sobre as práticas que, como refere Ponte (2002), “visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal, não a comunidade académica, mas a comunidade profissional” (p. 8).

No entanto, salientamos que os trabalhos de investigação desenvolvidos devem ser rigorosos, questionantes, reflexivos e fundamentados, como qualquer trabalho de investigação académica.

#### b. Tipo de investigação

Segundo Latorre, Rincón e Arnal (2003) temos assistido, ultimamente, ao surgimento de múltiplas linguagens científicas, de diversas posições epistemológicas e de novas perspectivas de investigação que se reúnem no que designam paradigmas de investigação. Nas investigações em educação as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas são diversas, embora sejam tradicionalmente de natureza qualitativa (Bogdan, & Biklen, 1994). Recentemente há autores, como Serrano (2004), que sugerem uma abordagem mista, ou seja, a combinação de métodos qualitativos com métodos quantitativos sempre que tal seja útil e adequado.

Neste sentido, pensamos ser relevante considerar como dimensão de análise a natureza da investigação realizada. Os resultados apresentam-se na tabela 2. Pela leitura dos dados, observamos que os estudantes optaram essencialmente pela investigação de natureza qualitativa, em concordância, tal como já referimos, com a maior parte das investigações em educação. As investigações de natureza mista, provavelmente pelos aspetos que anteriormente referimos, foram a opção de 20,9 % dos estudantes em 2015, embora tenha diminuído em 2016 e 2017.

Tabela 2. Tipo de Investigação

Tipo de Investigação	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Estudo de caso	11,1%	5,9%	-	5,1%
Qualitativo/Quantitativo	11,1%	5,9%	20,8%	13,6%
Quantitativo	-	-	4,2%	1,7%
Qualitativo	61,1%	70,6%	54,2%	61,0%
Investigação-Ação	16,7%	17,6%	20,8%	18,6%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100,0%)

De salientar que 18,6 % dos estudantes classificaram a investigação a realizar como investigação-ação, mas julgamos que usam esta designação por considerarem a investigação sobre a prática e a investigação-ação como dois conceitos muito próximos (Ponte, 2002).

#### c. Participantes

A seleção dos participantes da investigação está intimamente relacionada com os problemas identificados e com os objetivos definidos, assim o professor ao investigar sobre a sua prática pode tomar como ponto de partida problemas relacionados com o currículo, com os recursos e estratégias que utiliza, com os alunos e as suas aprendizagens, entre outros.

Na tabela 3 apresentamos os resultados referentes aos participantes envolvidos nas investigações realizadas pelos alunos dos cursos de mestrados profissionalizantes para o ensino, da ESEB, nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Tabela 3. Participantes

Participantes	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Formando(s)	-	4,5%	3,2%	2,6%
Funcionários	-	-	-	-
Professores	16,0%	22,7%	12,9%	16,7%
Encarregados de educação	12,0%	4,5%	6,5%	7,7%
Alunos	72,0%	68,2%	77,4%	73,1%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100,0%)

A leitura da tabela 3 permite-nos concluir que os alunos são os principais participantes das investigações realizadas, o que de certa forma seria expectável se tivermos em conta as temáticas escolhidas. De salientar que muitos relatórios descrevem e refletem sobre experiências de ensino-aprendizagem realizadas, procurando novas formas de atuação para que os

alunos obtenham os melhores resultados e se sintam bem durante esse processo, o que justifica que estes sejam muitas vezes os participantes dos trabalhos desenvolvidos. Alguns estudantes optaram também pela participação dos professores, em muitos casos estes referem-se aos professores cooperantes que estão presentes em todos os momentos da intervenção em PES, o que explica a sua participação na investigação, pois a sua opinião sobre a prática é fundamental para o formando em estágio. A este respeito podemos mencionar Ponte (2004), quando refere que a investigação dos profissionais sobre a prática é feita em colaboração com outros profissionais e outros atores sociais, sendo esta fundamental para lidar com problemas ou dificuldades que surgem no desenvolvimento da atividade profissional e que não podemos resolver individualmente. Esta concetualização integra-se nas dimensões pessoal e profissional explicitadas no enquadramento teórico.

#### d. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Numa investigação é fundamental ter em consideração, como expõem Guiglione e Matalon (2001), que, para compreender fenómenos sociais, se deve recorrer a diferentes técnicas de recolha de informação. Entre elas, as mais comuns são a observação o inquérito e a análise de documentos (Ghiglione, & Matalon, 2001). Por outro lado, dada a diversidade das “múltiplas realidades” que se encontram numa situação complexa como as relativas à investigação educacional, assume especial relevância recorrer a técnicas variadas de recolha de dados. Ainda a este propósito, Almeida e Freire (1997) referem que a diversidade de instrumentos permite identificar aspetos específicos da realidade observada e do seu significado em ambientes de aprendizagem, podendo contribuir de uma forma relevante para a investigação em educação.

Na sequência apresentada, no que respeita às opções metodológicas, outra dimensão de análise que consideramos relevante diz respeito às técnicas e instrumentos usados para a recolha de dados, cujos resultados se apresentam nas tabelas 4 e 5.

**Tabela 4.** Técnicas para recolha de dados

Técnicas de recolha de dados	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Pesquisa documental	2,9%	7,1%	5,0%	4,9%
Observação	58,8%	42,9%	50,0%	51,0%
Inquérito por entrevista	20,6%	32,1%	15,0%	21,6%
Inquérito por questionário	17,6%	17,9%	30,0%	22,5%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100,0%)

A tabela 4 mostra-nos que a técnica para recolha de dados mais usada foi a observação, empregue em 22,1 % dos relatórios analisados. Esta é das técnicas mais usadas em investigação qualitativa e constitui-se como uma das mais úteis na investigação educacional, uma vez que conduzem o investigador a uma

maior compreensão do caso (Stake, 2007). Por outro lado, segundo Lüdke e André (1986), a observação permite chegar mais perto da “perspetiva dos sujeitos” e proporcionar uma experiência direta que melhor se adequa à verificação das ocorrências.

Nos relatórios analisados predomina a observação participante, muitas vezes compilada e apresentada em documentos designados por “notas de campo”, “diário de bordo” ou “diário de investigador”, entre outros. Os registos escritos, muitas vezes, podem ser acompanhados de registos áudio e vídeo.

Também foram utilizados pelos estudantes o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista em 9,8 % e 9,4 % dos relatórios, respetivamente. Estes instrumentos, em determinados momentos podem ser indispensáveis para reconstruir e analisar um processo social (Guiglione, & Matalon, 2001). Segundo Guiglione e Matalon (2001), “o inquérito consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (p. 2).

**Tabela 5.** Instrumentos de recolha de dados

Instrumentos de recolha de dados	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Reflexões pessoais	-	-	2,1%	0,8%
Produções dos alunos: orais e escritas	14,6%	15,8%	14,9%	15,0%
Grelhas de observação	8,3%	2,6%	2,1%	4,5%
Notas de campo	39,6%	42,1%	36,2%	39,1%
Registo fotográfico e áudio	33,3%	36,8%	38,3%	36,1%
Diário de bordo	4,2%	2,6%	6,4%	4,5%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100,0%)

Considerando os dados expressos na tabela 5, os instrumentos utilizados relacionam-se com as técnicas anteriormente referenciadas. A observação participante, enunciada em muitos dos RFE como a técnica preferencialmente utilizada, têm a sua expressão instrumental nas notas de campo, referenciada em 39,1% dos RFE. São também mencionados os registos fotográficos (36,1%) e as produções orais e escritas dos alunos (15%). Da técnica de observação resulta, em alguns casos, a necessidade de construir de grelhas de observação focalizadas em alguns aspetos que se pretendem conhecer particularmente. Estes instrumentos aparecem, muitas vezes, compiladas em documentos mais estruturados designados por diários de bordo que são enunciados em 4,5% dos relatórios. Acreditamos, como sugere Pires (2013), que estes registos, compilados de forma mais estruturada ou menos estruturada, servem “para não perder de vista a complexidade do processo que decorre das múltiplas dimensões que se observam, se registam e se documentam” (p. 170). As reflexões pessoais surgem apenas referenciadas em 0,8% dos relatórios.



Salientamos que a investigação sobre a prática da qual o formando é autor e ator implica a utilização de instrumentos de fácil registo e que possam ser recolhidos pelo próprio ou pelos seus pares, como se verifica no caso dos instrumentos enunciados.

#### e. Tipo de análise de dados

Após a recolha de dados é necessário proceder ao tratamento dos mesmos, este deve ser um processo rigoroso e segundo De-Ketele e Roegiers (1999) pertinente, ou seja, devemos ter a certeza de que não nos enganamos no tipo de tratamento: ser válido, uma vez que deve ser aquele que declaramos efetuar; e, ser fiável, pois deve permitir-nos tirar conclusões sustentadas em bases sólidas. Apresentamos os resultados desta dimensão de análise na tabela 6.

Tabela 6. Análise de dados

Análise dos dados	Ano de 2017	Ano de 2016	Ano de 2015	Total
Análise estatística	7,7%	20,0%	27,8%	19,6%
Análise de conteúdo	92,3%	80,0%	72,2%	80,4%
Σ Soma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documentos	24 (30,4%)	23 (29,1%)	32 (40,5%)	79 (100,0%)

Como é evidente na tabela 6 e uma vez que a maioria das investigações analisadas é de natureza qualitativa, o tratamento efetuado baseou-se, em 80,4% dos relatórios, na análise de conteúdo. Segundo Bardin (1995), esta permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação. Por seu turno, Julien (2008) refere que a análise de conteúdo é o processo de categorização qualitativa de dados em grupos, atribuindo-lhe sentido e significado.

Em 19,6% dos relatórios, para tratamento dos dados, os estudantes recorreram a programas de estatística descritiva e inferencial. De destacar, como refere Tuckman (1994), que os testes estatísticos constituem uma preciosa ajuda para o investigador, no que respeita à interpretação dos dados.

#### f. Análise dos textos das conclusões

Por último consideramos relevante a análise das conclusões apresentadas nos relatórios analisados. Nesta surge a resposta ou tentativa de resposta às questões de investigação colocadas, destacando-se, a indicação de metodologias ou estratégias, ou tipo de ensino, ou tipo de aprendizagem (expressões utilizadas nos diferentes relatórios) desenvolvidas e que, de uma forma geral, conduziram a resultados positivos nos desempenhos e aprendizagem dos alunos, sendo, em alguns casos, possível identificar também dificuldades.

No caso do RFE de Estanheiro-Morais (2017), centrado na metodologia de trabalho cooperativo (AC) foi adiantado que:

os resultados mostram que utilizando a metodologia referida, conseguimos formar crianças mais capazes, críticas, atentas ao mundo em redor, ativas, responsáveis e sobretudo capazes de cooperar e colaborar entre si, por exemplo as crianças dos três contextos mostraram-se cooperantes face a esta nova metodologia (p.iii). Atendendo às questões iniciais do estudo e posteriores resultados, somos de opinião que a partir de um trabalho sustentado na metodologia de AC se consegue, por um lado, combater os individualismos e uma pedagogia mais transmissiva e, por outro, percebemos que a criança constrói o seu conhecimento com o outro, de uma forma ativa e consciente fazendo com que as aprendizagens se tornem mais significativas. As crianças ao trabalharem em grupo, de uma forma orientada pelo educador/professor e estimuladas, tornam-se cada vez mais ativas e atentas ao que as rodeia (p. 91).

De salientar que, globalmente, os relatórios refletem o percurso de formação seguido pelos estudantes e evidenciam a atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado. Os relatórios demonstram o envolvimento dos estudantes na procura de respostas para o problema identificado, percorrendo um percurso investigativo que reconhecem como essencial para o seu desenvolvimento profissional.

#### 5. Para finalizar

Neste ponto retomamos a ideia de que o estudo incidiu sobre as opções investigativas dos futuros professores. Da análise dos dados foi possível verificar: (1) quanto às temáticas de investigação, ainda que diversificadas, existe uma grande incidência na utilização de metodologias e estratégias de ensino, tendo em vista a promoção de melhores aprendizagens dos alunos. Os estudantes optam por temas como: trabalho de projeto, organização do espaço educativo, estratégias de ensino-aprendizagem, recursos didáticos, aprendizagem cooperativa, relação pedagógica, entre outros; (2) as opções metodológicas assentam em estudos de caráter qualitativo; (3) os participantes, por questões de conveniência, são os alunos das turmas em que realizam a Prática de Ensino Supervisionada e os professores cooperantes; (4) relativamente às técnicas de recolha de dados a observação surge com algum destaque, evidenciando-se os guiões de observação nos instrumentos utilizados; (5) as conclusões surgem em plena articulação com as temáticas, destacando-se a importância da utilização de metodologias e estratégias de ensino promotores da melhoria dos desempenhos e aprendizagens dos alunos. As conclusões mais assinaladas nos relatórios mostram claras evidências de que a investigação é essencial para a melhoria das práticas em contexto.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Almeida, Leandro, & Freire, Teresa (1997). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, João (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, Costa, António P., & Crusoé, Nilma (2017). A técnica de análise de conteúdo. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (2010). Educational action research: A critical approach. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *Handbook of educational action research* (pp. 74-84). London: SAGE.
- Costa, António P., & Amado, João (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De-Ketele, Jean-Marie, & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, John (1952). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Elliott, John (2010). Building educational theory through action research. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *Handbook of educational action research* (pp. 28-38). London: SAGE.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (2012). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
- Estanheiro-Morais, Ivão (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do grau de Mestre). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (2001). *O inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hargreaves, Andy, & Fullan, Michael (1992). Introduction. In Andy Hargreaves, & Michael Fullan (Orgs.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teacher College Press.
- Julien, Heidi (2008). Content analysis. The sage encyclopedia of qualitative research methods. SAGE. Consultado em novembro, 2018, em [http://www.sage-ereference.com/research/Article\\_n65.html](http://www.sage-ereference.com/research/Article_n65.html)
- Latorre, António, Rincon, Delio, & Arnal, Justo (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Ludke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lee, Raymond M. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social. Trajectos* (E. de Freitas, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 2000).
- Marcelo-García, Carlos (1999). *A formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Miles, Matthew B., Huberman, Michael, & Saldaña, Johnny (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Noffke, Susan (2010). Revisiting the professional. Personal and political dimensions of action research. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *Handbook of educational action research* (pp. 6-23). London: SAGE.
- Noffke, Susan, & Somekh, Bridget (2010). Introdução. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *Handbook of educational action research* (pp. 1-5). London: SAGE.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, & Formosinho, João (2008). Prefácio: A investigação-accção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Lídia Máximo-Esteves (Org.), *A visão panorâmica da investigação-accção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (1995). *O pensamento e accção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, João Pedro (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, João Pedro (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar*, 24, 37-66.

- Sampaio, Rosana F., & Mancini, Marisa C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83-89. Consultado em novembro, 2018, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>.
- Serrano, Gloria P. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, Lawrence (1983) *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann.
- Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de investigação em educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Gênero e TIC: representações e práticas de docentes de TIC**

Eduarda Ferreira<sup>1</sup>  
 Maria João Silva<sup>2</sup>

**Resumo**

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes e incorporadas nos objetos do quotidiano, constituindo um aspeto relevante das identidades sociais. No entanto, dados de diversas investigações continuam a revelar a existência de desigualdades de género ao nível das práticas digitais e das profissões relacionadas com as TIC. O projeto de pós-doutoramento "Gender@ICT", enquadrado no projeto "Literacia digital no contexto da educação científica: Questões de Género", tem como objetivo explorar como é que as TIC afetam e são afetadas pelas práticas de género, isto é, como é que as pessoas constroem as suas relações com as TIC e como é que o género faz a diferença nessa construção. A abordagem metodológica foi qualitativa, baseada em entrevistas individuais semiestruturadas, atividades interativas em contexto de sala de aula e grupos focais com crianças, adolescentes e docentes de TIC. O projeto teve várias fases, primeiro foram realizadas atividades com alunos/as do 9º ano de escolaridade, depois com crianças em idade pré-escolar e finalmente com docentes da disciplina de TIC. Este artigo apresenta a fase final do projeto, os grupos focais com docentes de TIC, relacionando os resultados com as fases anteriores do projeto. As/Os docentes de TIC têm uma visão privilegiada sobre as práticas digitais dos jovens e neste projeto analisamos as suas experiências de observação de raparigas e rapazes a utilizarem tecnologias. Os grupos focais realizados com as/os docentes de TIC também nos permitem identificar e explorar práticas educativas que promovem a equidade de género nas TIC.

**Palavras-chave:** Género, TIC, Educação.

**1 Introdução**

Este artigo reporta um projeto de investigação "Gender@ICT", que explora as inter-relações entre género e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em crianças do pré-escolar, jovens do 9º ano e docentes de TIC.

As representações de género não são universais, as expressões de género são culturalmente determinadas e as identidades individuais internalizadas, que incluem representações de masculino e feminino, são condicionadas pela cultura específica na qual a criança se desenvolve. A identidade de género é moldada pela dinâmica das experiências físicas, sociais e emocionais ao longo da vida e por sua vez molda as futuras transformações identitárias (Fausto-Sterling, 2012). O género é fluido e performativo (Butler, 2004) e essa compreensão desafia as construções essencialistas de género. Uma perspetiva crítica tem em consideração as subtilidades e complexidades da construção social de múltiplas masculinidades e feminilidades identificadas na literatura de

género (Connell, 2002; Kimmel, 2000), bem como as múltiplas representações de identidades de género nos adolescentes, destacadas por psicólogos do desenvolvimento (Harter, 1999).

Este projeto visa explorar a relação corporalizada entre género e TIC, informado pelos Estudos de Tecnologia Feminista (*Feminist Technology Studies*), e baseado no entendimento de que tanto o género como as tecnologias são construções sociais. Os Estudos Feministas de Tecnologia usam o termo coprodução para se referir à modelagem dialética de género e da tecnologia. Este conceito torna possível evitar as armadilhas analíticas de uma visão essencialista de género ou da tecnologia (Faulkner, 2001). A coprodução de género e tecnologia implica o entendimento de que nem o género nem a tecnologia são considerados pré-existentes, nem a relação entre eles é imutável (Wajcman, 2007). As identidades e discursos de género são produzidos simultaneamente com as tecnologias, ou seja, a tecnologia é tanto uma fonte quanto uma consequência das relações de género e as relações de género são materializadas na tecnologia (Faulkner, 2001; Oudshoorn et al., 2004; Wajcman, 2004). Género e tecnologia são ambos performativos e mutuamente constitutivos; ou seja, o género é constitutivo do que é reconhecido como tecnologia, determinando quais as competências que são categorizadas como tecnológicas ou não (Bowker e Star, 1999).

A investigação sobre género e TIC em Portugal é muito limitada, principalmente sobre assuntos relacionados com a educação (Ferreira e Silva, 2016). A relevância da educação está alinhada com a investigação internacional e reflete as principais áreas das desigualdades de género na sociedade (OCDE, 2012). Apesar de algumas iniciativas relevantes em Portugal, que produziram literatura significativa e inovadora sobre as inter-relações entre género e TIC, a produção académica, nomeadamente teses de mestrado e doutoramento, não aborda significativamente este tópico. As conferências sobre TIC não promovem questões relacionadas com o género, contribuindo assim para a "paisagem deserta" da investigação portuguesa sobre género e TIC (Ferreira e Silva, 2016). O projeto de investigação "Gender@ICT" visa preencher esta lacuna na investigação.

O principal objetivo de "Gender@ICT" é investigar como as tecnologias afetam e são afetadas pelas práticas de género, i.e., como é que as pessoas constroem as suas relações com as tecnologias, com um foco especial em como o género faz a diferença nessa construção. O "Gender@ICT" é um projeto com abordagem metodológica qualitativa, baseado em grupos focais e em atividades executadas em sala de aula com crianças em idade pré-escolar, adolescentes do 9º ano e docentes de TIC, desenvolvido em contexto escolar. Os grupos focais e atividades em sala de aula foram orientadas para analisar como as relações de género são materializadas na tecnologia, e como as identidades de género, discursos e tecnologias são produzidos simultaneamente.

Neste artigo começamos por fazer uma breve análise sobre as desigualdades de género e as TIC, apresentando de seguida a metodologia e os resultados das diversas fases de desenvolvimento do projeto. Na parte final do

<sup>1</sup> CICS.NOVA, FCSH/NOVA – Universidade Nova de Lisboa, Portugal, e.ferreira@fcsb.unl.pt

<sup>2</sup> CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal, mjsilva@eseibx.ipl.pt

artigo serão apresentados e analisados mais em detalhe os resultados da última fase do projeto “Gender@ICT”, o grupo focal com docentes de TIC. Por último são apresentadas as conclusões do projeto de investigação e perspetivas de trabalho futuro.

## 2 Desigualdades de género e TIC

Muitas vezes, a investigação sobre as desigualdades de género nas TIC transmite a ideia de que o problema se pode definir unicamente com base nas utilizações que as mulheres fazem das TIC, isolando essas práticas do contexto social mais alargado que condicionam as oportunidades, ou falta delas, que todas as pessoas têm para desenvolver as suas competências e interesses. Concentrar a análise das desigualdades de género nas TIC somente nas utilizações que as mulheres fazem das tecnologias, pode contribuir para reforçar as desigualdades já existentes, pois vem corroborar as representações de género associadas às TIC. A identificação de desigualdades de género nas TIC está relacionada com algumas ideias, tais como o menor número de mulheres nas áreas profissionais relacionadas com tecnologias, e menor interesse das raparigas pelas tecnologias quando comparadas com os rapazes. Se a investigação sobre desigualdades de género nas TIC se limitar a comprovar factos semelhantes aos atrás descritos não contribui em nada para a promoção da igualdade de género nas TIC, antes pelo contrário reforça os estereótipos de género associados às tecnologias. A igualdade de género nas TIC não se limita ao objetivo de existir um número igual de homens e mulheres, rapazes e raparigas, a utilizarem tecnologias, mas também e principalmente de saberem utilizar as tecnologias em contexto significativo e de forma crítica, com capacidade de produção de conteúdos de forma a melhorar o bem-estar individual e o funcionamento democrático da sociedade (OCDE, 2008).

Ao analisar a igualdade de género nas TIC é preciso ter em consideração que o género não é uma categoria isolada de diferença. É importante reconhecer as várias formas pelas quais o género, a etnia, a classe e outras categorias de diferenças se interconectam para criar um local social particular do qual cada pessoa vivencia as suas práticas diárias, incluindo as interações com as tecnologias (Eubanks, 2011, p. 28). São necessárias abordagens interseccionais para podermos entender as desigualdades de género nas TIC.

A educação é uma área fundamental na promoção de mudanças na sociedade. As escolas são instrumentos com muito potencial de promoção de mudanças, nomeadamente de promoção de maior igualdade de género nas TIC. Para tal, é fundamental que as escolas não reproduzam representações estereotipadas das desigualdades sociais, como as que estão relacionadas com o género (OCDE, 2008). Para além de desenvolverem programas específicos de promoção de igualdade de género nas TIC, o simples facto de as escolas não reproduzirem representações estereotipadas de género relacionadas com as TIC nas suas práticas e materiais pedagógicos, pode ter um efeito com imenso potencial de mudança (OCDE, 2012).

As tecnologias também podem ser um motor de promoção de igualdade de género na sociedade, e consequentemente nas TIC. As tecnologias são “tanto

uma ferramenta quanto uma meta” (OCDE, 2008). As estratégias de design das TIC devem reconhecer a diversidade das pessoas “reais”, utilizando o conceito de género como um continuum em vez de um conjunto de oposições binárias (Jenkins e Cassell, 2008), evitando o risco de contribuir para uma maior desigualdade de género nas TIC ao estereotipar as mulheres (Faulkner e Lie, 2007). Ao invés de encarar as raparigas como um grupo que precisa de “ajuda especial” em relação às tecnologias, devemos incentivar rapazes e raparigas a expressarem com maior liberdade a sua identidade transcendendo as categorias de género estereotipadas, ampliando o leque de opções disponíveis para abrir novos e diversificados espaços de experiências e de identidades tanto para as raparigas como para os rapazes (Jenkins e Cassell, 2008).

## 3 Metodologia

Este projeto de investigação “Gender@ICT” adota uma abordagem participativa (Creswell, 2003), pois é conduzida como um processo iterativo, incluindo reflexão e ação, envolvendo os participantes no processo de investigação, utilizando os resultados dos grupos focais para organizar as atividades das fases seguintes da investigação. Este projeto tem uma abordagem metodológica qualitativa, baseada em grupos focais e atividades em sala de aula com crianças em idade pré-escolar, adolescentes e docentes de TIC, em contexto escolar. Os grupos focais exploram como as relações de género são materializadas na tecnologia e como as identidades, os discursos e as tecnologias de género são produzidos simultaneamente. Por tecnologias, este projeto refere-se a computadores e dispositivos portáteis multifuncionais convergentes conectados à Internet via Wi-Fi ou 3G / 4G, como smartphones e tablets. Esses dispositivos são os mais utilizados pelos jovens nas suas atividades diárias (Mascheroni e Ólafsson, 2014).

O sistema educativo em Portugal é dividido em pré-escolar (para crianças menores de 6 anos), ensino básico (9 anos, em três ciclos) e ensino secundário (3 anos). O agrupamento de escolas Sebastião da Gama, em Setúbal, Portugal, onde se realizou a investigação, é constituído por sete escolas: duas de 1º ciclo com jardim de infância, três do 1º ciclo, uma de 2º e 3º ciclo, e uma de 3º ciclo e secundário, totalizando 135 turmas e cerca de 3.000 alunos/as. A faixa etária das/os alunas/os varia entre 4 e 18 anos. A investigadora trabalha como psicóloga educacional no agrupamento escolar Sebastião da Gama onde decorreu a investigação. Como tal, a investigadora não era alguém estranho à escola que foi desenvolver atividades pontualmente, e os dados da investigação foram recolhidos dentro de um contexto familiar para as/os alunas/os.

O projeto de investigação “Gender@ICT” tem três fases (Figura 1), que incluem grupos focais e atividades em sala de aula (jogos com palavras e imagens relacionadas com TIC e género).



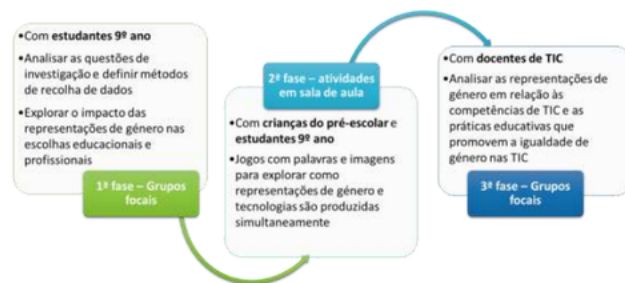


Figura 1. Fases do projeto de investigação "Gender@ICT"

Os grupos focais com alunos/as do 9º ano informaram a estrutura e o conteúdo das atividades em sala de aula com crianças do pré-escolar, e os grupos focais com professores de TIC contribuíram para aprofundar as representações de género associadas às TIC e para identificar práticas educacionais com potencial para promover a equidade de género nas TIC.

#### 4. Representações das crianças do pré-escolar e de jovens do 9º ano

A comparação dos resultados das atividades desenvolvidas com as crianças do pré-escolar e as/os jovens do 9º ano permite analisar como as representações e estereótipos relacionados com o género se traduzem nas relações com as TIC em diferentes fases do desenvolvimento. Estas fases da investigação já foram apresentadas em anteriores publicações (Ferreira, 2017a; Ferreira, 2017b), pelo que neste artigo só mencionamos as principais conclusões.

##### 4.1. Jovens do 9º ano

As/os estudantes do 9º ano estão num momento do seu percurso escolar em que têm de decidir qual a área de estudos que vão frequentar no secundário e os papéis de género são um aspeto decisivo nesta decisão (Gottfredson, 2002). Nestas idades (14 a 16 anos), as/os jovens estão particularmente conscientes dos aspetos relacionados com os papéis de género nas suas práticas diárias (Archer, 2012). O papel da escola é crucial no desenvolvimento das representações de género assim como no papel que as TIC têm na vida das crianças e jovens.

Foram realizados quatro grupos focais com 18 alunas/os do 9º ano, organizados em torno de questões relacionadas com o papel das tecnologias nas suas práticas diárias, as representações das inter-relações entre género e tecnologias, e com o impacto das representações de género nas escolhas educacionais e profissionais (Ferreira, 2017a). Desafiados a explicar as diferenças de género na utilização das tecnologias, as/os participantes

identificaram diversas razões, tais como: expectativas da família, pressão dos pares e contexto social. Ser criado como uma rapariga ou como um rapaz tem uma influência significativa em como uma criança/jovem se vê e que papel social é esperado dela/dele. Foram reproduzidas ideias estereotipadas de papéis de género nas afirmações das/os participantes, na forma como identificam quais são maioritariamente os interesses de mulheres e homens, as expectativas relativas às profissões e ao mundo do trabalho, e também na forma como percebem a forma de mulheres e homens utilizarem as tecnologias. Os resultados dos grupos focais com jovens do 9º ano informaram a conceção das atividades de sala de aula.

As atividades de sala de aula com jovens do 9º ano envolveram 12 grupos mistos (~ 4/5 alunos por grupo, num total de 49 alunas/os, com idades entre 14 e 16 anos, 26 raparigas e 23 rapazes) em jogos com frases para explorar como as representações de género e tecnologias são produzidas simultaneamente (Ferreira, 2017a). Os/As jovens foram solicitados/as a organizar as seguintes frases (Fig. 2) em dois grupos separados:

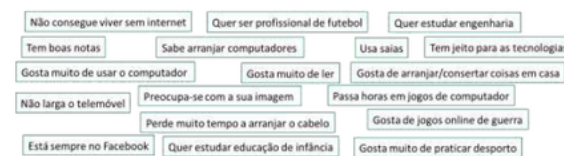


Figura 2. Frases utilizadas no jogo com frases nas atividades de sala de aula

A frase "Usa saias" funcionou com um marcador de género. Em nenhum momento se pediu que construíssem um grupo de frases relacionadas com raparigas e outro com rapazes. Foi simplesmente pedido que organizassem as frases em 2 grupos que fizessem sentido para eles/as. A partir do momento em que incluíam a frase "Usa saias" consideravam esse conjunto de frases como identificado com raparigas, e o mais interessante é que imediatamente o outro conjunto de frases passava a ser identificado com os rapazes, numa representação binária da organização da sociedade. É interessante que nenhum dos grupos escolheu identificar os 2 conjuntos de frases com diferentes tipos de rapariga ou simplesmente não identificar o género de cada conjunto de frases. Das 18 frases (Fig. 3), quase 40% foram atribuídas exclusivamente a rapazes e apenas 16% foram atribuídas exclusivamente a raparigas.



**Figura 3.** Resultados das atividades de sala de aula (jogo com frases) com jovens do 9º ano

De acordo com o objetivo desta investigação, várias frases (8 frases) estavam diretamente associadas às tecnologias. Das 8 frases associadas às tecnologias apenas 2 foram atribuídas maioritariamente às raparigas (não larga o telemóvel, não consegue viver sem Internet). É importante realçar que as/os jovens associaram a utilização do Facebook tanto a raparigas como a rapazes. Esta foi a frase em que tiveram mais dificuldade em decidir. As redes sociais parecem ser uma das utilizações das TIC mais neutra em termos de género.

O facto de as raparigas utilizarem mais tecnologias do que nas gerações anteriores, como o telemóvel e a Internet, não se reflete nos estereótipos relacionados com género e TIC. Por sua vez os estereótipos de género, num processo cíclico, influenciam e determinam as escolhas educacionais e profissionais dos jovens, contribuindo para manter os estereótipos.

#### 4.2. Crianças do pré-escolar

As atividades em sala de aula com 32 crianças do pré-escolar, com idades entre 4 e 6 anos (14 raparigas e 18 rapazes), foram realizadas durante novembro e dezembro de 2016 em salas de jardins de infância e exploraram as suas representações sobre atividades e comportamentos relacionados com os papéis de género (Ferreira, 2017b). Durante as atividades em sala de aula, as crianças foram organizadas em grupos mistos com 4/5 crianças, enquanto participavam de jogos com imagens (Fig. 4, Tabela 1). Pediu-se às crianças que descrevessem 4 fotos: a mulher com o portátil, o homem com o portátil, a mulher com crianças e o homem com crianças (Fig. 4). O portátil com a chave de fenda deveria direcionar a conversa para portáteis a necessitar de arranjo, de modo a que a conversa não fosse apenas sobre a utilização de computadores, mas também sobre como consertá-los.



**Figura 4.** Imagens utilizadas nas atividades com crianças do pré-escolar

De um conjunto de imagens (Tabela 1), as crianças tinham de decidir quais os brinquedos que mais provavelmente as raparigas e os rapazes receberiam no Natal. Após discutirem as várias ideias tinham de tomar uma decisão em conjunto. As imagens foram todas aleatoriamente espalhadas pela mesa. As conversas das crianças foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas (Ferreira, 2017b).

**Tabela 1.** Lista das imagens de brinquedos utilizadas nas atividades

Tecnologias	"Neutros"	"Rapaz"	"Rapariga"
Portátil	Peluche	Carro	Micro-ondas
Tablet	Bicicleta	Arma	Secador cabelo
Smartphone	Puzzle	Bola futebol	Carrinho de bebé
	Lego	Ferramentas	Ferro de engomar
	Xilofone	Pista de carros	Tachos e painéis
		Playstation	Boneca

O contexto sociocultural socializa fortemente as crianças, de acordo com os estereótipos de género; em particular, a comercialização de brinquedos é altamente marcada pelo género (Trautner et al., 2005). Assim, no jogo com imagens de brinquedos, as escolhas, como seria de esperar, foram atribuídas principalmente de acordo com os estereótipos de género. As crianças mostraram dificuldades em decidir sobre os brinquedos mais neutros em termos de género, e as decisões variaram de grupo para grupo. Em consonância com a literatura sobre brinquedos relacionados com as TIC (Trautner et al., 2005), todos os rapazes e a maioria das raparigas atribuíram o portátil aos rapazes. No entanto, o tablet e o smartphone foram igualmente atribuídos a ambos, o que está relacionado com a clara ascensão da utilização de dispositivos móveis por raparigas, evidenciada em investigações recentes (Pontes et al., 2017). A maioria das crianças em idade pré-escolar evidenciou representações estereotipadas sobre TIC e género, nomeadamente no que se relaciona com os aspetos mais técnicos das TIC, como a reparação de computadores, reproduzindo as desigualdades de género nas TIC. Apenas as poucas crianças que relataram ter diversas representações de papéis de género em casa revelaram ideias mais inclusivas de género nas TIC, o que realça a importância de as crianças terem contacto com diversidade de representações de género.

### 5. Representações e práticas de docentes de TIC

A última fase do projeto “Gender@ICT” consistiu na realização do grupo focal com docentes de TIC. As/Os docentes de TIC têm uma visão privilegiada sobre as práticas digitais das/os jovens e o grupo focal teve como objetivo analisar as suas experiências de observação de raparigas e rapazes a utilizarem tecnologias. Os grupos focais realizados com as/os docentes de TIC também nos permitiram identificar e explorar práticas educativas que promovem a equidade de género nas TIC, relacionando os resultados com as fases anteriores do projeto. As/Os participantes do grupo focal foram 6 docentes de TIC no ensino básico e secundário do Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama, 4 homens e 2 mulheres, com idades compreendidas entre os 35 e os 52 anos de idade (Tabela 2).

**Tabela 2.** Participantes no grupo focal com docentes de TIC

Sexo	Homem	Homem	Homem	Mulher	Mulher	Homem
Formação	Informática de Gestão	Engenharia Informática	Informática de Gestão	Informática de Gestão	Informática de Gestão	Engenharia Informática
Idade	35	37	39	41	44	52

O grupo focal iniciou-se com a realização da atividade jogo com frases, semelhante à realizada com as/os jovens do 9º ano, com o objetivo de analisar as inter-relações entre as representações de género e tecnologias dos/as docentes de TIC. Após a realização dessa atividade, a discussão no grupo focal foi orientada para a análise dos seguintes tópicos:

- Diferenças de competências em TIC entre raparigas e rapazes;
- Possíveis razões para existirem diferenças;
- Menor número de mulheres em profissões relacionadas com TIC;
- Importância de existirem mais mulheres em profissões relacionadas com TIC;
- Papel da escola na promoção de maior igualdade de género nas TIC.

Os resultados da atividade do jogo com frases (Fig. 5) são muito interessantes. O alinhamento das frases é muito semelhante às respostas dos jovens do 9º ano, a única diferença é a maior dificuldade em decidir onde colocar as frases “Não larga o telemóvel” e “Não consegue viver sem internet” que os jovens tinham colocado mais do lado das raparigas. A frase “Está sempre no Facebook” tinha sido a única que as/os jovens tinham tido dificuldade em decidir em que grupo ficava.

Gosta de arranjar/consertar coisas em casa		
Tem jeito para as tecnologias		
Quer ser profissional de futebol		
Passa horas em jogos de computador	Não larga o telemóvel	Tem boas notas
Gosta muito de usar o computador	Está sempre no Facebook	Quer estudar educação de infância
Gosta muito de praticar desporto	Não consegue viver sem internet	Usa saias
Quer estudar engenharia		Gosta muito de ler
Sabe arranjar computadores		Preocupa-se com a sua imagem
Gosta de jogos online de guerra		Perde muito tempo a arranjar o cabelo

**Figura 5.** Resultados da atividade jogo com frases no grupo focal com docentes de TIC

Um dos aspetos mais relevantes deste resultado é o facto de nenhuma frase relacionada com tecnologias ter sido mais associada às raparigas. Também no grupo de docentes de TIC, assim como nas/os jovens do 9º ano, os resultados apontam para uma forte relação entre os estereótipos de género e as representações de TIC.

Na análise das intervenções no grupo focal foi possível identificar algumas ideias dominantes. A força dos estereótipos de género foi particularmente evidente, mesmo perante evidências fortíssimas e com grande peso emocional de realidades que contestam os estereótipos de género, os estereótipos prevalecem. Um exemplo desta constatação é a situação descrita por um dos participantes quando fala sobre os jogos online de guerra:

*Jogos online de guerra isso é mais os rapazes, elas nem pensam nisso, são mais os rapazes. A minha filha por acaso gostava de jogar esses jogos, batia os gajos. Jogava o Counter Strike, batia os rapazes todos, e ela até me ensinou lá uns truques, fiquei admirado. E jogava também de jogos de carros. Homem, 52 anos*

Na reflexão sobre as questões propostas no grupo focal, várias vezes surgiram afirmações que evidenciaram o peso dos estereótipos de género.

*Engenharia é mais para os homens, mas por exemplo em engenharia química há muitas mulheres, em genética, biológica, se for mais de máquinas é que é mais rapazes. Homem, 37 anos*

*Arranjar computadores não dá jeito nenhum a elas, às raparigas, têm aquelas unhas grandes de gel ... Homem, 35 anos*

Mesmo a análise da motivação e das competências foi feita com base em ideias preconcebidas do que está mais associada a mulheres e a homens, sendo inclusivamente referido o conceito de ‘normalidade’. O que parece estar implícito é que se uma mulher ou um homem não corresponderem ao estereótipo, pode estar em causa algo fora do normal, sem ter surgido no



discurso das/os participantes a possibilidade de diversidade nas representações associadas a cada um dos sexos.

*As mulheres têm umas quantas coisas que nós não temos, dentro da normalidade, e elas por norma não se interessam por máquinas, não as atrai tanto. A parte lógica ou webdesign se calhar já atrai mais. As plataformas se calhar já as atraem mais.* Homem, 35 anos

*Acho que gostar de arranjar coisas em casa é mais para os rapazes, se têm mais jeito não sei, mas são eles que fazem mais.* Mulher, 41 anos

A noção de igualdade de oportunidades foi referida, mas numa perspetiva que mais uma vez assenta nos estereótipos de género e os reforça. Este tipo de abordagem, embora aparentemente defenda a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, continua a associar características como o charme e a doçura às mulheres, parecendo ser estas as principais vantagens de existirem mais mulheres nas áreas profissionais tradicionalmente associadas aos homens.

*- Acho que as mulheres fazem falta, que dizer sem falar em mais nada, acho que fazem falta em todos os setores. Por exemplo, adoro ver mulheres na polícia, acho que as mulheres trouxeram um charme à polícia ...* Homem, 35 anos

*- Perdoam as multas com mais facilidade.* Homem, 39 anos

*- ... trouxeram mais charme, trouxeram mais doçura.* Homem, 52 anos

Nas escolhas profissionais dos jovens é salientado o papel das expectativas das famílias, da pressão da sociedade e do contexto cultural onde cada jovem se insere. Romper com os estereótipos de género nas escolhas profissionais é muitas vezes, também, ter de enfrentar as expectativas e consequente resistência da família.

*Há muitas coisas que tem a ver com a educação e não com as diferenças entre sexos, o que é que os pais podem dizer aos miúdos que é interessante ou não. O que é que esperam os pais. Acho que muitas vezes também passa por aí. Antigamente os pais gostavam que a filha fosse professora ou advogada com o seu consultório, ...* Mulher, 41 anos

Mas para além de um discurso mais conservador que reproduz, e produz, os estereótipos de género nas TIC, foram registadas outras ideias que nos mostram que algo pode mudar, e que de facto algo já está a mudar nos primeiros ciclos de escolaridade.

*Devíamos começar com a educação da tecnologia mais cedo, tenho passado nas escolas de 1º ciclo com informática e reparo que se começamos com a parte mais lúdica da informática, eu tenho notado um maior interesse por parte das raparigas e isso também se está a notar ao nível dos clubes de informática nas escolas, já começam a surgir miúdas nos clubes de informática.* Homem, 37 anos

*Começar mais cedo com a informática vai mudar as coisas, vejo as miúdas do 1º ciclo a trabalhar ao mesmo nível que os rapazes, a fazer a mesma coisa e com a mesma motivação.* Homem, 37 anos

*Isto tem mudado, há alguns anos atrás as miúdas sentavam-se à parte num cantinho e agora não, estão sentadas no chão a trabalhar.* Mulher, 44 anos

Um dos aspetos mais importantes, do ponto de vista dos participantes, para a promoção na mudança das representações de género e TIC é começar a desenvolver projetos relacionados com a informática com raparigas e rapazes logo nos primeiros anos de escolaridade, em que as crianças estão mais abertas a uma maior diversidade de representações dos papéis de género. Como foi identificado na 2ª fase deste projeto o facto de as crianças terem contacto com diversidade de representações de género contribui para que elas próprias tenham representações mais inclusivas de mulheres e homens na utilização das TIC (Ferreira, 2017b).

*Isto resume-se ao preconceito, à cultura, no fundo aquele preconceito do trabalho dos rapazes e o trabalho das raparigas, se é trabalho de homem ou se é trabalho de mulher, é o preconceito cultural que temos há muito tempo, estas iniciativas no 1º ciclo o que é que promove? Promove a divulgação, promove a aculturação que não existia, então as pessoas começam a ter perceções diferentes das coisas e a eliminar alguns preconceitos.* Homem, 39 anos

A escola tem um papel fundamental na promoção de maior igualdade de género nas TIC (OCDE, 2008) em particular junto das crianças mais novas, e nas escolas portuguesas já começam a surgir de forma sustentada projetos ao nível do pré-escolar e 1º ciclo.

## 6. Conclusões e perspetivas de trabalho futuro

Os resultados das várias fases do projeto “Gender@ICT” evidenciam como os estereótipos de género têm implicações não só ao nível das representações de crianças, jovens e docentes de TIC das inter-relações entre género e TIC, mas também nas suas práticas pessoais, educacionais e profissionais.

Ao nível dos jovens do 9º ano de escolaridade, num momento das suas vidas em que o sistema educativo obriga a fazer uma escolha, os estereótipos de género podem influenciar e determinar as futuras escolhas educacionais e profissionais dos jovens, contribuindo para a manutenção dos estereótipos, num processo cíclico. As escolas têm um papel importante para romper com esse processo cíclico, apoiando a diversidade do interesse dos jovens e incentivando rapazes e raparigas a desenvolver as suas competências nas TIC.

A investigação com crianças em idade pré-escolar evidenciou que os estereótipos de género estão presentes desde cedo, e, em particular, as representações de atividades relacionadas às TIC são fortemente influenciadas pelos estereótipos de género. Estes resultados indicam que a intervenção deve começar o mais cedo possível, e o jardim-de-infância é de importância crucial para implementar atividades educacionais que promovam uma diversidade de representações de género, incluindo as relacionadas com as TIC.

Desenvolver atividades educativas com adolescentes que tenham como objetivo questionar os estereótipos de género e promover a diversidade de representações associadas às TIC, poderá não ter um impacto significativo, considerando que é muito mais cedo, logo nos primeiros anos de vida, que os estereótipos de género são interiorizados. Neste sentido, é animador constatar que começam a surgir em Portugal projetos que de forma sustentada promovem atividades de TIC no 1º ciclo, que envolvem igualmente raparigas e rapazes, trazendo expectativas de mudanças positivas.

Estes projetos são tão mais importantes, quanto ainda se verifica ao nível dos/as docentes de TIC que os estereótipos de género influenciam as suas práticas pedagógicas e expectativas em relação às competências e motivação de raparigas e rapazes para as TIC. Estas expectativas dos/as docentes são mais um fator que contribui para a manutenção da desigualdade de género nas representações de TIC, e consequente assimetria ao nível das profissões relacionadas com as TIC.

Quando falamos de TIC não estamos só a falar de tecnologias, estamos a falar de estereótipos de género, do que é esperado de rapazes e raparigas. A escola tem um papel muito importante na promoção da igualdade de género ao permitir o acesso de todas as crianças à diversidade de papéis de género. A escola atualmente ainda reproduz e reforça os estereótipos de género, e é urgente que a igualdade de género se torne central na educação. Por igualdade de género não estamos só a falar de número igual de homens e mulheres a utilizar e a trabalhar com tecnologias, mas como indicado pela OCDE (2008), estamos a referir-nos a uma maior diversidade de oportunidades e uma distribuição mais igualitária de poder, tanto para homens como para mulheres.

Um dos aspetos a aprofundar em futuras investigações é a importância da formação de docentes na preparação de profissionais mais conscientes do papel fundamental da escola na promoção da igualdade de género.

## Referências bibliográficas

- Archer, Sally (2012). Gender role learning. In John Coleman (Ed.), *The School Years: Current issues in the socialization of young people* (pp. 56-80). London: Routledge.
- Bowker, Geoffrey & Star, Susan L. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. Cambridge: MIT Press.
- Butler, Judith (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Connell, Raewyn (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Creswell, John W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- Eubanks, Virginia (2011). *Digital Dead End: Fighting for Social Justice in the Information Age*. Massachusetts: MIT Press.
- Faulker, Wendy (2001). The technology question in feminism: a view from feminist technology studies. *Women's Studies International Forum*, 24 (1), 79-95.
- Faulkner, Wendy & Lie, Merete (2007). Gender in the Information Society: Strategies of Inclusion. *Gender, in Technology and Development*, 11 (2), 157-177.
- Fausto-Sterling, Anne (2012). The Dynamic Development of Gender Variability. *Journal of Homosexuality*, 59, 398-421.
- Ferreira, Eduarda & Silva, Maria João (2016). Portuguese research on Gender and ICT: The place of education. *Proceedings of SIIE 2016 International Symposium on Computers in Education* (pp. 1-6). Salamanca, Spain.
- Ferreira, Eduarda (2017a). The co-production of gender and ICT: Gender stereotypes in schools. *First Monday*, 22(10). Retrieved from <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/7062>
- Ferreira, Eduarda (2017b). Gender and ICT: school and gender stereotypes. *Proceedings of SIIE 2017 International Symposium on Computers in Education* (pp. 124-129). Lisboa: Portugal.
- Gottfredson, Linda S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In Duane Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- Harter, Susan (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Jenkins, Henry & Cassell, Justine (2008). From Quake Girls to Desperate Housewives: A Decade of Gender and Computer Games. In Yasmin Kafai, Carrie Heeter, Jill Denner, and Jennifer Sun (Eds.), *Beyond*



- Barbie and Mortal Kombat: New Perspectives on Gender and Gaming.* Cambridge (pp. 4-20). Massachusetts: MIT Press.
- Kimmel, Michael (2000). *The gendered society*. Oxford: Oxford University Press.
- Mascheroni, Giovanna & Ólafsson, Kjartan (2014). *Net Children Go Mobile. Risks and Opportunities*. Milano: Educatt.
- OECD (2008). 'Return to gender': *Gender, ICT and Education*. Background paper of OECD Expert meeting hosted by the Norwegian Ministry of Education and Research, by C. Tømte.
- OECD, 2012. *Closing the Gender Gap: Act Now*. Paris: OECD Publishing.
- Oudshoorn, Nelly, Rommes, Els & Stienstra, Marcelle (2004). Configuring the user as everybody: gender and cultures of design in information and communication technologies. *Science, Technology & Human Values*, 29 (1), 30-64.
- Ponte, Cristina, Simões, José A., Batista, Susana, Jorge, Ana & Castro, Teresa S. (2017). *Crescendo entre ecrãs. Usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 anos)*. Lisboa: ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Trautner, Hanns M., Ruble, Diane N., Cyphers, L. isa, Kirsten, Barbara, Behrendt, Regina & Hartmann, Petra (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in children: Developmental or differential?. *Infant and Child Development*, 14, 365-380.
- Wajcman, Judy (2004). *TechnoFeminism*. Cambridge: Polity Press.
- Wajcman, Judy (2007). From Women and Technology to Gendered Technoscience. Information. *Communication & Society*, 10 (3), 287-298.

## O projeto Eco-sensors4Health: explorando a integração significativa das TIC nas práticas letivas da formação inicial de professores

Cristina Azevedo Gomes<sup>1</sup>

Anabela Novais<sup>2</sup>

Isabel Abrantes<sup>3</sup>

Maria João Silva<sup>4</sup>

Dinis Saraiva<sup>5</sup>

Leonor Dias<sup>6</sup>

### Resumo

Este trabalho apresenta um estudo exploratório integrado no projeto Eco-sensors4Health. Este projeto pretende empoderar as crianças do 1.º ciclo do ensino básico na promoção da saúde ambiental nas suas escolas. Utilizando a tecnologia as crianças monitorizam indicadores de saúde ambiental do seu meio e propõem, de forma participada e colaborativa, soluções para ambientes mais saudáveis e sustentáveis.

O estudo envolveu oito estudantes de licenciatura em Educação Básica. A partir dos seus contextos de Iniciação à Prática Profissional, desafiaram crianças de duas turmas do ensino básico a investigar sobre o conforto térmico das suas escolas e a propor ações de melhoria da qualidade ambiental.

A importância de trabalhar com estudantes, futuros professores, contextos de aprendizagem significativa, numa abordagem transdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Ciências Naturais e de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e mobilizando recursos digitais do dia a dia, como tablets e sensores físicos, é discutida tendo como referencial as três esferas de conhecimento do modelo TPACK e as suas múltiplas interseções. Os resultados recolhidos na observação participante ao longo de todo o processo, e a análise dos resultados de um grupo foco realizado com as estudantes, apontam para o seu crescimento profissional, designadamente na sua capacidade de articular conteúdos e contextos no desenho e avaliação de cenários de eco-aprendizagem que promovam uma educação mais cidadã.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, TIC, transdisciplinaridade

<sup>1</sup> Instituto Politécnico Viseu, Portugal, mcagomes@esev.ipv.pt

<sup>2</sup> Instituto Politécnico Viseu, Portugal, anovais@esev.ipv.pt

<sup>3</sup> Instituto Politécnico Viseu, Portugal, iabrantes@esev.ipv.pt

<sup>4</sup> Instituto Politécnico do Lisboa, Portugal, mjsilva@eselx.ipl.pt

<sup>5</sup> A. E. Infante D. Henrique, Portugal, eb23.dluisloureiro@escolas.min-edu.pt

<sup>6</sup> A.E. Viseu Norte, Portugal, leonordias@aeviseunorte.pt

## 1. Introdução

A formação inicial de professores deve procurar a criação de contextos significativos que problematizem situações e cenários de ensino aprendizagem adaptadas aos desafios da sociedade digital e global.

As abordagens pedagógico-didáticas construtivistas e construcionistas, alicerçadas no “aprender fazendo”, na “aprendizagem baseada em projetos” ou na “aprendizagem baseada em problemas”, têm conduzido práticas de ensino / aprendizagem nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, em que as crianças tomam parte mais ativa na construção do seu conhecimento, trabalhando problemas e desafios autênticos e significativos. Muitos destes trajetos de construção de conhecimento integram a utilização de uma diversidade de ferramentas tecnológicas que permitem à criança maior capacidade de pesquisa e aquisição de informação, bem como maior capacidade de representação e de resolução de problemas.

A formação inicial de professores será um tempo fundamental para experienciar e refletir sobre práticas inovadoras de ensino / aprendizagem em cenários complexos onde as fronteiras entre real e digital, entre local e global, ou entre espaço formal e espaço não formal, se tornam mais tênues ou indefinidas.

O projeto de investigação Ecosensors4Health, assume-se como oportunidade privilegiada de iniciação à prática pedagógica, na medida em que permite aos estudantes, futuros professores, desenhar, implementar e avaliar situações de ensino/aprendizagem autênticas e significativas, numa abordagem multidisciplinar que integra a utilização de sensores e outras tecnologias de forma transparente e com intencionalidade didática. Neste enquadramento, o estudo que se apresenta tem como objetivos desenvolver contextos multidisciplinares e significativos de aprendizagem no 2.º ciclo do ensino básico, explorar a utilização da tecnologia na promoção de ambientes de aprendizagem transdisciplinares e autênticos e contribuir para o desenvolvimento profissional reflexivo no contexto da formação inicial de professores.

## 2. Enquadramento do estudo

### 2.1 Formação Inicial de Professores do Ensino Básico

#### 2.1.1. Modelos de formação e abordagens transdisciplinares

Na Escola Superior de Educação de Viseu, a formação inicial de professores do ensino básico está organizada em dois ciclos de estudo: 1.º ciclo correspondente à licenciatura em Educação Básica, com a duração de três anos, e 2.º ciclo, correspondente ao mestrado, e que abrange as formações em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB e Ensino do 1.º CEB e de

Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, com a duração de quatro semestres.

A licenciatura em Educação Básica surge, fundamentalmente, no contexto da satisfação de uma necessidade de oferecer um curso de 1.º ciclo de estudos que permitisse, após a sua conclusão, uma saída académica traduzida na possibilidade de frequência de um 2.º ciclo de estudos profissionalizante nas áreas de Educação de Infância e Educação Básica (1.º e 2.º CEB), ou seja, como uma etapa para a habilitação profissional docente (Menezes et al. 2014).

A estrutura deste ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica comporta 180 ECTS e tem a duração de seis semestres distribuídos pelas componentes de formação na área de docência, área educacional geral, didáticas específicas, área cultural, social e ética (assegurada no âmbito das restantes componentes de formação) e a iniciação à prática profissional (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). O 1.º ciclo de estudos em educação básica permanece como condição de ingresso nos mestrados, contudo estes são reorganizados e veem o número de ECTS ser alterado (Mota e Ferreira, 2017). É em nome da necessidade de uma formação inicial “mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” que o legislador justifica este novo regime jurídico

A organização dos ciclos de estudos para a docência nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico integra componentes de formação na área de docência, área educacional geral, didáticas específicas e prática de ensino supervisionada, compreendendo 90 a 120 ECTS (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

A mudança deste regime jurídico em 2014 aparenta consubstanciar a evolução de uma perspetiva do professor como profissional autónomo dotado de atitude crítica, capaz de avaliar a sua atuação, que investiga e constrói reflexivamente o seu saber profissional para uma visão mais técnica do trabalho do professor, orientada para e pelos resultados (Mota e Ferreira, 2017).

A integração dos estudantes, futuros professores, em contextos de ensino diversificados com uma participação ativa em diferentes tarefas educativas reveste-se de extrema importância para a compreensão da sua identidade profissional. Torna-se, assim, fundamental compreender (e questionar) crenças, valores e imagens pessoais sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se (e ser) professor, bem como sobre o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes, através da reflexão e da indagação em articulação com a prática com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade profissional. Por isso, é essencial proporcionar oportunidades para que os alunos se envolvam de forma mais direta num processo crítico e reflexivo sobre o processo de se tornar professor (Flores, 2015).

Neste sentido, no plano de estudos da licenciatura em Educação Básica, da Escola Superior de Educação de Viseu, estão previstos quatro espaços de iniciação à prática profissional denominados Iniciação à Prática Profissional (IPP) I, II, III e IV. A unidade curricular de IPP I proporciona aos estudantes uma primeira abordagem de dinâmicas da educação básica. Nas unidades curriculares de IPP II, III e IV, realizadas em contexto de diferentes níveis de ensino da educação básica, respetivamente 2.º CEB, 1.º CEB e educação pré-

escolar, o foco alarga-se ao contexto de aula e de escola, e aos papéis e competências do professor, permitindo o acompanhamento de práticas de ensino e o desenvolvimento de competências de colaboração, num processo progressivo de construção profissional.

Em particular, a IPP II, segundo Menezes et al. (2014), mobiliza as competências desenvolvidas na IPP I para uma caracterização, mais focalizada, do contexto da organização e gestão do estabelecimento de ensino onde ocorre a prática educativa do 2.º CEB (escola cooperante). Em simultâneo, os estudantes: i) observam e analisam práticas curriculares dos professores das áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais, com o apoio, na ESEV, de uma equipa multidisciplinar de professores tutores destas áreas e de áreas transversais, designadamente Ciências da Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação; ii) concebem, planificam e implementam projetos de intervenção em contextos da sala de aula e de escola/agrupamento, que permitam integrar saberes das outras componentes de formação da licenciatura e que sejam representativos da mobilização de competências essenciais para o exercício da profissão. Releva-se a figura dos orientadores cooperantes, que participam ao abrigo de protocolos firmados entre cada instituição cooperante e a ESEV, e que acompanham e orientam os alunos numa proximidade com a equipa multidisciplinar, representada por dois professores tutores.

Pretende-se que o desenvolvimento dos projetos de intervenção baseados na resolução de problemas, apesar de ancorado em áreas curriculares específicas do 2.º CEB, permita a sobrevalorização de uma abordagem transdisciplinar de mobilização e integração de saberes de diferentes disciplinas.

Na formação inicial de professores desenvolvida no Espaço Europeu do Ensino Superior, considera-se fundamental desafiar os futuros professores a conceber experiências de planificação de atividades de caráter transdisciplinar, naturalmente suportadas por conhecimento científico específico a cada disciplina, mas que revelem integração de saberes de distintos âmbitos disciplinares, atribuindo-lhes assim sentido (Nogueira e Gonçalves, 2014).

Cruz e Costa (2015) referem que, não sendo possível afirmar um consenso generalizado sobre o significado de transdisciplinaridade, há no entanto um conjunto de elementos comuns que podem ser identificados e sistematizados, a saber: a) aborda a complexidade da ciência e desafia a fragmentação do conhecimento, reconhecendo que o processo de produção de conhecimento é de natureza híbrida, não linear e reflexiva; b) reconhece e valoriza os múltiplos pontos de vista e os interesses diversificados que atravessam os contextos locais, pelo que valoriza a construção negociada do conhecimento em relação a um determinado contexto; c) não permanece inscrita na ótica disciplinar, pressupondo que o conhecimento é o resultado de um processo intencional que se desenvolve na experiência intersubjetiva, tendo em vista a integração de vários tipos de conhecimento (inclusive o conhecimento prático dos sujeitos). O

sufixo trans supõe um *ir além*, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina (Pombo, 2005). Esta etapa superior das relações disciplinares, que está para além das disciplinas (Pombo, 2004), pode ser propiciada através do desenvolvimento de projetos de intervenção em contextos educativos.

Os desafios do século XXI tornam premente a participação de cidadãos ativos, responsáveis e comprometidos com a qualidade ambiental e a sustentabilidade a nível local, nacional e global. A Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020 (2016) refere que a Lei de Bases da Política de Ambiente de 2014 reforça a educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável como forma de promover uma cidadania participativa, dotando os cidadãos de competências ambientais num processo contínuo, tendo em vista a proteção e a melhoria do ambiente em toda a sua dimensão humana. A área curricular de Ciências Naturais pode constituir um espaço privilegiado para a realização de projetos escolares no domínio da educação ambiental e sustentabilidade, permitindo convocar outras áreas curriculares numa perspetiva transdisciplinar e capacitar os estudantes para a resolução de problemas e a tomada de decisões reflexivas em tempos de globalização e mudança.

A integração de saberes de distintos âmbitos disciplinares e a mobilização com intencionalidade didática da tecnologia para o desenvolvimento de atividades significativas de ensino / aprendizagem, implicam o desenvolvimento de uma sensibilidade própria para a articulação destes vários domínios de ação para um contexto específico, definido por um conjunto vasto de fatores, como alunos, professores ou ambiente e recursos da escola. O modelo TPACK (Koehler e Mishra, 2009; Mishra e Koehler, 2006), assume-se como uma extensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto por Shulman (1986). O modelo equaciona a interligação e integração de três corpos de conhecimento – conteúdo, pedagógico e tecnológico – numa abordagem que convida a desenhar a ação de ensino/aprendizagem no diálogo e interseção de diferentes domínios, os conteúdos e conceitos (CK), as teorias de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo e social (PK) e o conhecimento atual sobre a tecnologia (TK). Este modelo pode assumir-se como uma base de orientação no contexto da formação de professores. O seu domínio exige uma compreensão por parte do professor das técnicas pedagógicas que possibilitam que as tecnologias sejam usadas em prol da construção do saber pelo aluno e não como um apoio ao professor para ensinar (Coutinho, 2011).

### 2.1.2. Oportunidades para a formação de professores no âmbito do projeto Ecosensors4Health

As tecnologias, designadamente as tecnologias móveis, podem assumir papel de suporte e mediação na concretização de cenários de aprendizagem significativos baseados na resolução de problemas. Ao favorecerem a aquisição de informação pertinente de uma forma simples e transparente, permitem o envolvimento do aluno em atividades contextualizadas e significativas, esbatendo fronteiras entre o ambiente formal e fechado da sala

de aula e o mundo real (Rogers et al., 2011). Por outro lado, estas tecnologias aumentam as capacidades de expressão, da multi-representação ou da interação, implicando ativamente o aluno na construção colaborativa do conhecimento pela apresentação e discussão de ideias. Os alunos são convidados a trabalhar problemas ligados a contextos reais do quotidiano, a pesquisar e recolher dados relevantes e a problematizar estratégias para o seu desenvolvimento e resolução. Os alunos são também encorajados a desenvolver pensamento crítico e criativo pela colaboração e negociação de significados com os seus pares (Savery e Duffy, 1995).

A informação multisensorial (Silva et al., 2009) e os sensores e dispositivos móveis têm sido mobilizados com sucesso para a criação de contextos de aprendizagem significativos em educação e saúde ambiental, quer no contexto do ensino básico (Silva et al., 2015), quer no contexto da formação de professores (Silva et al., 2017).

O projeto de investigação Eco-sensors4Health propõe a utilização de tecnologias do dia-a-dia, como sensores e tablets, na promoção de ambientes escolares mais sustentáveis e saudáveis. O projeto procura empoderar as crianças do 1.º ciclo do ensino básico para tomarem parte ativa nas decisões e ações que afetam o seu ambiente e a sua saúde. Através da participação numa plataforma colaborativa (Silva et al., 2018), as crianças são convidadas a explorar problemas ambientais da sua escola, como a poluição sonora, a má qualidade do ar ou a falta de conforto térmico, e a propor soluções para a sua melhoria. Pretende-se que sejam as próprias crianças a desenhar e organizar as tarefas investigativas, utilizando sensores para medir a intensidade sonora, a temperatura e a humidade ou o nível de dióxido de carbono. A partir desta monitorização e avaliação, as próprias crianças identificam os problemas ambientais e sugerem ações de melhoria.

A abordagem transdisciplinar que este projeto convoca, desafiando as crianças a eco-inovar na criação de ambientes mais sustentáveis e saudáveis nas suas escolas, cria cenários de formação ricos e significativos no contexto da formação inicial de professores. Neste contexto os estudantes futuros professores são convidados a equacionar uma ecologia de aprendizagem em que as ferramentas sustentem de forma intencional uma educação mais alargada, mais sustentável, mais transformadora e mais cidadã (Figueiredo, 2017).

## 3. Metodologia

### 3.1. Contexto e Participantes

As unidades curriculares de IPP da ESEV incluem a observação e a colaboração em contextos educativos diversificados, a vivência de experiências de planificação e avaliação, bem como a participação colaborativa e reflexiva na conceção, implementação e avaliação de projetos de intervenção. Deste modo, procura-se garantir um percurso formativo que integre conhecimentos

teóricos e aprendizagens conceptuais e experienciais em contexto, num processo progressivo de construção de competências profissionais.

O presente estudo envolveu 8 estudantes de IPP II, 13 crianças de uma turma do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 9 e 13 anos, e 18 crianças de uma turma do 6.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 11 e 12 anos, de duas escolas do concelho de Viseu (ver tabela 1).

**Tabela 1 – Participantes do estudo**

Estudantes ESEV	Alunos do 2.º CEB	
	5.º Ano	6.º Ano
8 F	6 F 7 M	10 F 8 M
20 ≤ idade ≤ 22	9 ≤ idade ≤ 13	11 ≤ idade ≤ 12

Cada 4 estudantes constituíam um grupo de estágio de IPP II, acompanhado por um(a) professor(a) cooperante. Um destes grupos trabalhou com uma professora cooperante que também acompanhava 3 estudantes de 1 grupo de estágio da Prática de Ensino Supervisionada II do mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB da ESEV. Assim, num dos grupos de estágio de IPP II, as tarefas de observação e de intervenção, foram desenvolvidas em colaboração com estas estudantes que não integraram diretamente o presente estudo.

### 3.2. Desenvolvimento e Recolha de Dados

Com o objetivo de proporcionar o conhecimento sobre as potencialidades dos sensores na monitorização da qualidade ambiental das escolas e planificar atividades/situações de aprendizagem que permitissem às crianças do 2.º CEB participar na exploração e na promoção da saúde ambiental das suas escolas foram dinamizadas 3 sessões com as 8 estudantes da LEB. Estas sessões que envolveram a sensibilização/formação sobre o conceito de conforto térmico (CK), a manipulação de sensores físicos (TK) e a planificação de dois momentos de intervenção nas escolas (PK).

A planificação das atividades/situações de aprendizagem centrou-se no estudo do conforto térmico das escolas baseado numa estratégia de resolução de problemas, através de uma abordagem transdisciplinar em que foram mobilizados conteúdos de Ciências Naturais e de Matemática. O conforto térmico está relacionado com o equilíbrio térmico do corpo humano, influenciado por fatores ambientais (designadamente temperatura do ar, humidade do ar, velocidade do ar e temperatura média radiante) e pessoais. As atividades incidiram apenas na exploração da temperatura e humidade do ar (dois dos quatro parâmetros ambientais relacionados com o conforto térmico) e no confronto dos resultados num diagrama de conforto térmico adaptado de WMO (World Meteorological Organization) (1987).

No primeiro momento de intervenção, as estudantes da LEB, em contexto de aula de Ciências Naturais (Domínio- Agressões do meio e integridade do organismo; Subdomínio- Higiene e problemas sociais), orientaram as crianças, organizadas em grupos de 4 a 5 elementos, no desenvolvimento das atividades previamente planificadas: i) abordagem aos conceitos de conforto térmico e qualidade ambiental; ii) manuseamento do anemómetro (PASPORT Weather Anemometer Sensor - PS-2174) e exploração das potencialidades do software SPARKvue; iii) seleção dos locais de amostragem e respetiva marcação na planta da escola; iv) elaboração de um quadro de registos para os dados ambientais; v) recolha dos dados ambientais (temperatura e humidade) nos espaços da escola selecionados (exteriores e interiores).

No segundo momento de intervenção, as estudantes da LEB, em contexto de aula de Matemática (Domínio- Organização e tratamento de dados; Conteúdo- Representação e tratamento de dados), desafiaram as crianças, organizadas nos mesmos grupos, a construir gráficos de sensação térmica com os dados ambientais recolhidos e a propor soluções de melhoria do ambiente da sua escola.

De forma a avaliar o impacto do estudo no desenvolvimento de aprendizagens pelas estudantes da LEB, futuras professoras, foi efetuada uma análise descritiva dos dados recolhidos, através da análise das planificações feitas pelas estudantes, observação participante pelos professores cooperantes (titulares das turmas envolvidas) durante os momentos de intervenção e do *Focus Group* realizado no final das atividades. O guião que orientou este *Focus Group* foi elaborado de acordo com o referencial TPACK, permitindo analisar os vários domínios de conhecimento e as suas interseções.

### 4. Análise e discussão de resultados

No âmbito do desenvolvimento deste projeto, as estudantes desenharam uma intervenção ligeiramente diferente das dos outros grupos da unidade curricular de IPP II. Nas 3 sessões de preparação, realizadas na ESEV, trabalharam facilmente com a tecnologia. A compreensão do conceito “conforto térmico” e a reflexão didática sobre a sua introdução com crianças com 11-12 anos constituíram o ponto de partida para delinear o trabalho a realizar com as crianças.

Numa perspetiva transdisciplinar foi elaborada por cada grupo de estagiárias a planificação das intervenções com as crianças, integrando as áreas curriculares de Ciências Naturais e Matemática, respetivamente no Domínio- Agressões do meio e integridade do organismo (Subdomínio- Higiene e problemas sociais) e no Domínio- Organização e tratamento de dados (Conteúdo- Representação e tratamento de dados). A tabela 2 apresenta um excerto de uma das planificações.



Tabela 2 – Exemplo de planificação

<b>Áreas Curriculares:</b> Ciências Naturais e Matemática	<b>Experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos:</b>
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar as crianças para as questões ambientais e para o seu impacto na saúde, tomando consciência das mesmas;</li> <li>- Sensibilizar os alunos sobre a importância da qualidade do ambiente que os rodeia;</li> <li>- Compreender a influência dos fatores de temperatura e humidade para o conforto térmico;</li> <li>- Desenvolver competências de recolha e organização de dados;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de tratamento de dados e a sua análise;</li> <li>- Desenvolver a autonomia;</li> <li>- Desenvolver o espírito crítico;</li> <li>- Desenvolver a cooperação em grupo;</li> <li>- Desenvolver competências TIC;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de resolver problemas abertos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipular aparelhos de medida de temperatura e humidade (sensores);</li> <li>- Utilizar as TIC para a elaboração do estudo;</li> <li>- Relacionar áreas curriculares;</li> <li>- Importância dos conhecimentos adquiridos (Matemática e Ciências Naturais) para os contextos do dia-a-dia;</li> <li>- Manipular aparelhos de medida de temperatura e humidade (sensores);</li> <li>- Utilizar as TIC para a elaboração do estudo;</li> <li>- Relacionar áreas curriculares;</li> <li>- Importância dos conhecimentos adquiridos (Matemática, Ciências Naturais) para os contextos do dia-a-dia;</li> <li>- Dar oportunidade de desenvolver o projeto em espaços exteriores para além da sala de aula;</li> <li>- Revelar o projeto realizado pelos alunos à comunidade escolar.</li> </ul>
<b>Conteúdos:</b>  Matemática: Representação e tratamento de dados. Ciências Naturais: Domínio- Agressões do meio e integridade do organismo; Subdomínio- Higiene e problemas sociais.	<b>Espaços e/ou materiais requeridos:</b>  Espaços: sala de aula e espaço exterior (escolhidos pelos alunos). Materiais: Anemómetro Pasco - Ps2174; folhas de registo de dados/ gráficos; tablets; material de escrita; Power-point; projetor.

As estudantes integraram conteúdos das áreas curriculares, mobilizando as TIC de forma significativa. Para introduzir a temática, as estudantes prepararam uma apresentação, partindo de imagens que representavam situações concretas do dia-a-dia, exploraram as experiências sensoriais das crianças para introduzir os conceitos mais abstratos de temperatura e humidade. A partir deste momento de motivação e sensibilização as estudantes deram espaço às crianças para desenharem e implementarem os seus processos de investigação e recolha de dados ambientais. A partir do tratamento e análise destes dados foram as próprias crianças que sugeriram medidas de melhoria da qualidade ambiental das suas escolas. Apesar de as estudantes estarem a iniciar a sua prática pedagógica em contexto, as planificações revelaram a integração de várias áreas do saber e uma abordagem metodológica centrada nas crianças,

responsabilizando-as na resolução de problemas e tomadas de decisão sobre as questões ambientais da sua escola.

As sessões com as crianças decorreram no final do mês de maio. Na primeira sessão, realizada numa aula de 90 m de Ciências Naturais, as crianças participaram ativamente na exploração da apresentação das paisagens e situações do quotidiano, respondendo em diálogo a várias questões como escolher peças de vestuário e tipo de alimentos mais adaptados ao verão e ao inverno, tipo de ambientes que procuramos nestas estações do ano, ou identificar vários tipos de paisagem como sendo húmida, seca, fria ou quente. As crianças identificaram uma diversidade de locais na escola para a recolha de dados, contemplando a sala de aula, mas também outros espaços interiores e exteriores, como a cantina, o pavilhão desportivo ou o recreio. Não demonstraram dificuldades em organizar a tabela de registos, sugerindo, para além das colunas de registo de valores de temperatura e humidade, a integração de uma coluna com desenho de ícones representativos da sensação térmica para cada local. Na segunda sessão as crianças sentiram alguma dificuldade na construção dos gráficos de pontos. Uma vez que a recolha de dados foi feita no mesmo dia e sensivelmente à mesma hora, não existiam diferenças significativas entre as condições térmicas nos vários locais da escola, levando a que os pontos no gráfico (T, H) se concentrassem na mesma zona, dificultando a sua representação e leitura. Da confrontação dos seus gráficos com o diagrama de conforto térmico adaptado de WMO (1987), as crianças foram capazes de identificar os problemas ambientais relacionados com o conforto térmico da sua escola. A fig. 1 representa vários momentos desta atividade.



Figura 1. Implementação da atividade no contexto de uma das escolas do 2.º CEB

Nas duas escolas as crianças apresentaram à comunidade propostas adequadas de melhoria das condições de conforto térmico. Numa das escolas as crianças produziram uma reportagem sobre as condições da sua escola e propuseram ações de melhoria como a plantação “de mais árvores que vão criar sombra” ou “reforçar o material de revestimento de janelas e persianas”. Na outra escola a comunicação foi feita através de um cartaz. As crianças propuseram a “utilização roupa mais fresca no verão e mais quente no inverno”, “colocar mais plantas nos corredores da escola, para que esta se torne mais fresca”, “pintar a escola de cores claras”, “fechar as persianas para evitar que o calor entre na sala de aula”.

Os professores cooperantes referiram que as estudantes revelaram empenho e segurança/confiança no decorrer das duas intervenções em contexto de ensino/aprendizagem, orientando efetivamente a participação das crianças e respeitando o seu espaço de criatividade e decisão. Relevaram, também, a forma como as estudantes conseguiram envolver as crianças na utilização da tecnologia, bem como reconheceram que as atividades permitiram desenvolver nas crianças competências nas áreas de ciências naturais e da matemática, melhorando, de igual modo, a literacia tecnológica, ambiental e em saúde.

A análise do *Focus Group* permitiu identificar que as estudantes sentiram necessidade de aprofundar e relacionar os vários parâmetros que influenciam o conforto térmico (CK). Reconheceram que não tiveram dificuldades no manuseamento dos dispositivos e as aplicações (TK). Realçaram a importância de explorar os conceitos a partir de situações do quotidiano através de uma abordagem transdisciplinar (PK). As estudantes sentiram maior dificuldade na tarefa de construção de gráficos, pelo facto de os dados serem muito próximos (recolhidos no mesmo dia e hora).

A tabela 3 transcreve alguns dos depoimentos recolhidos, identificando o que as estudantes referem em função da sua aprendizagem enquanto futuras professoras e o que referem sobre a aprendizagem das crianças.

Referiram, também, que chegaram a um conceito global e simples de conforto térmico que facilitou a sua compreensão por parte das crianças (PCK). Relevaram a utilização das TIC como uma mais valia para a abordagem de temáticas de várias áreas, designadamente geografia e matemática. Reforçaram a pretensão de recorrerem a esta tecnologia (PTK) nas suas práticas pedagógicas e profissionais, e que a utilização dos sensores foi fundamental para a aprendizagem/compreensão dos conteúdos (TCK). Na tabela 4 apresenta-se a análise do *Focus group* de acordo com os domínios TCK e PTK.

Tabela 3 – Análise do *Focus Group* (domínios CK, TK e PK)

CK		TK		PK	
Estudantes	Crianças	Estudantes	Crianças	Estudantes	Crianças
<p>Novidade, tinham conhecimento geral.</p> <p>Aprofundaram conhecimento.</p> <p>Conseguiram relacionar as medidas que levam ao conforto térmico.</p> <p>Fizeram leituras de documentos e fizeram mais pesquisas</p> <p>Chegaram a um conceito global e simples de forma a que os alunos conseguissem aprender o conceito de conforto térmico.</p>	<p>Alunos e estagiários conseguiram relacionar factos da vida real com os conteúdos.</p>	<p>Não conheciam os dispositivos e as aplicações, mas foi fácil. Não tiveram dificuldades (meta).</p>	<p>Era tudo novo, conteúdos, dispositivos e aplicações tecnológicas, motivou os alunos e facilitou a concentração.</p>	<p>O guião de base ajudou a elaborar a planificação das atividades.</p> <p>Importante o enfoque a partir do quotidiano (recomendado pelos professores).</p> <p>Importância da transdisciplinaridade.</p> <p>Entenderam o tempo necessário para as atividades com os alunos.</p> <p>Perceber que exercícios deviam fazer para entender as atividades.</p> <p>Faltou informação adequada para orientar a construção da tabela de registos (meta).</p> <p>Sentiram dificuldade em acompanhar os alunos no desenvolvimento das tabelas de registo e tratamento de dados.</p>	<p>Os alunos confrontaram-se com questões que nunca tinham pensado.</p> <p>Dificuldade na análise e construção de gráficos porque os dados eram muito próximos.</p> <p>Dificuldade na construção da tabela de registos.</p>

Tabela 4 – Análise do *Focus group* (domínios TCK e PTK)

TCK		PTK	
Estudantes	Crianças	Estudantes	Crianças
	<p>Trabalhar com os sensores ajudou a perceber os conteúdos.</p> <p>Os conteúdos não são fáceis, mas com a ajuda das TIC facilitou a abordagem com as crianças.</p> <p>Facilitador da cidadania (responsabilidade interação entre alunos).</p>		<p>A utilização das TIC é uma mais-valia para abordar conteúdos de várias áreas (geografia, matemática).</p>

## 5. Conclusão

Este estudo exploratório desenvolvido no âmbito do projeto Eco-sensors4Health permitiu criar um cenário de ensino / aprendizagem para crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico para promover a compreensão do conceito “conforto térmico” utilizando recursos tecnológicos a partir da mobilização de competências e conhecimentos das áreas da Matemática e das Ciências Naturais. Este percurso mobilizou competências transversais no sentido de elaboração de propostas adequadas para melhorar a qualidade ambiental da escola. Neste sentido valoriza-se a responsabilidade e autonomia do aluno nas tomadas de decisão conscientes sobre problemas de saúde ambiental.

A estratégia de envolver oito estudantes, no contexto da iniciação à prática pedagógica, na planificação, implementação e avaliação das atividades contribui para o seu percurso formativo. As estudantes mobilizaram transdisciplinarmente conteúdos de Ciências Naturais e de Matemática para trabalhar problemas relacionados com o ambiente e a saúde ambiental. A mobilização da tecnologia foi feita de modo significativo e pedagógico, ajudando as crianças a melhor perceberem o seu meio ambiente e os parâmetros ambientais importantes para a sua saúde. A análise de conteúdo do *Focus Group* permitiu identificar o desenvolvimento profissional das estagiárias considerando o referencial TPACK. São referidas situações relacionadas com os domínios do conhecimento do conteúdo, pedagógico e tecnológico, bem como das suas interseções e relações. Estas dimensões e articulações são, também, visíveis no cenário de eco-aprendizagem que as estudantes conseguiram implementar.

Releva-se a oportunidade de integrar estudantes, futuros/as professores/as, em projetos de investigação que lhes permitam experienciar novas abordagens de ensino aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- Agência Portuguesa do Ambiente (2016). *Caminho para uma estratégia nacional de educação ambiental 2020*. Departamento de Comunicação e Cidadania Ambiental. Disponível em: [https://www.apambiente.pt/\\_zdata/DESTAQUES/2016/ENEA\\_final.pdf](https://www.apambiente.pt/_zdata/DESTAQUES/2016/ENEA_final.pdf)
- Cruz, Elisabete e Costa, Fernando A. (2015). Formas e manifestações da transdisciplinaridade na produção científico-académica em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (60), 195-213.
- Dewey, John (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt and Co.
- Figueiredo, António D. (2017). Histórias, mitos e aspirações das TIC na educação em Portugal, in *TIC e Redes Digitais, Coleção: Seminários e Colóquios*. (pp. 13-27). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Flores, Maria A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38 (1), 138-146.
- Savery, John R., & Duffy, Thomas M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology Archive*, 35, 31-38.
- Koehler, Matthew J., & Mishra, Punya (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Mishra, Punya, & Koehler, Matthew J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mota, Luís A. e Ferreira, António G. (2017). A formação de professores em Portugal no quadro do espaço europeu de ensino superior. *Revista Observatório*, 3 (6), 38-74.
- Nogueira, Isabel C. e Gonçalves, Daniela (2014). A transdisciplinaridade como meio potenciador de reconhecimento de sentido(s): uma experiência formativa profissionalizante com futuros professores de 1º e de 2º ciclo do ensino básico. *Tendências Pedagógicas*, 23, 143-154.
- Pombo, Olga (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, Olga (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *LIINC em Revista*, 1 (1), 3-15.
- Rogers, Yvonne, Connolly, Kay, Hazlewood, William & Tedesco, Lenore (2010). Enhancing learning: a study of how mobile devices can facilitate sensemaking. *Personal and Ubiquitous Computing*, 14, 111-124.
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silva, Maria J., Aboim, Sara, Teixeira, Sandra, Pinto, José A, Pereira, Teresa (2016). Using Senses and Sensors in the Environment to Develop Abstract Thinking: Evaluating the Utility and Usability of Electronic Sensors. In Marcelino, Maria J., Mendes, António J., Gomes, Maria C. A. (Eds.), *ICT in Education* (pp. 133-149). London: Springer International Publishing. Available at: <https://www.springer.com/gp/book/9783319228990>
- Silva, Maria J., Ferreira, Eduarda, Andrade, Vânia, Nunes, Olinda, & Carvalho, Maria L. (2015). Embodied education: Senses, emotions, and technology. *Proceedings of the 2015 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 32-37). Available at <https://ieeexplore.ieee.org/document/7451644/>

- Silva, Maria J., Ferreira, Eduarda, Souza, Alexandra, Alves, Ana R., Rito, Pedro & Gomes, Cristina (2018). Beyond technology, through research in education: The collaborative situated design of an environmental health education platform. *Proceedings of the 2018 International Symposium on Computers in Education (SIIE 2018)* (pp. 1-6). Jerez, Cadiz, Spain: IEEE - Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Silva, Maria J., Gomes, Cristina A., Pestana, Bruno, Lopes, João C., Marcelino, Maria J., Gouveia, Cristina, & Fonseca, Alexandra (2009). Adding space and senses to mobile world exploration. In Allison Druin (Ed.), *Mobile technology for children* (pp. 147-170). Boston: Morgan Kaufmann.
- Silva, Maria J., Caseiro, Ana, Rodrigues, Margarida, Valente, Bianor, Melo, Nuno, Almeida, António, & Nunes, Clarisse (2017). The Eco-sensors4Health project in teacher training: Using sensors to raise awareness in environmental health. *Proceedings of 2017 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-6). Lisbon, Portugal: Polytechnic Institute of Lisbon, School of Education. Available at <https://ieeexplore.ieee.org/document/8259658>
- WMO (1987). *World Climate Programme Applications*, Climate and Human Health. World Meteorological Organization.

## Distintas percepções dos formandos sobre a educação pré-escolar: uma análise de *clustering*

Cristina Mesquita<sup>1</sup>  
 Maria José Rodrigues<sup>2</sup>  
 Rui Pedro Lopes<sup>3</sup>

### Resumo

A formação de educadores e professores tem observado, nos últimos anos, mudanças significativas que conduziram à reestruturação dos modelos de formação. Ao nível de licenciatura em educação básica os formandos contactam com uma formação geral que os prepara para a educação pré-escolar bem como para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os mestrados profissionalizantes preparam os alunos para as especificidades profissionais de cada nível educativo. Tendo em conta as especificidades de cada nível de educação e ensino, este estudo procura analisar as percepções que os formandos do 3.º ano do curso de Educação Básica e os formandos do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º CEB têm sobre a educação de infância e a forma como o modelo de formação os prepara para essa especificidade. A metodologia seguida neste estudo baseou-se numa abordagem quantitativa por análise de *clustering* com recolha de dados por questionário disponibilizado online. Os resultados obtidos mostram que os alunos de educação básica sentem que são preparados para todos os níveis educativos. Contudo os alunos de mestrado realçam as fragilidades do modelo de formação, assumindo que há alguns aspetos particulares da educação de infância que não são considerados no decurso dessa formação, havendo apenas o contacto com a especificidade em algumas unidades curriculares do mestrado.

**Palavras-chave:** educação básica, educação pré-escolar, formação de professores

### 1 Formação de educadores e professores

A formação de educadores e professores é uma área complexa que envolve, por um lado, uma dinâmica externa, presente nas relações que estabelece com o sistema económico, social, ideológico, organizacional e profissional e, por outro, que se desenvolve numa dinâmica interna, com a construção de competências a nível científico, pedagógico e relacional. Pressupõe, ainda, que as dimensões pedagógico-didáticas sejam sustentadas pelo desenvolvimento ético-deontológico do profissional. Esta consciência profissional poderá ser suportada por uma atitude reflexiva e crítica sobre o ato pedagógico, criando condições para que o educador e professor encontre soluções articuladas entre a teoria e a prática, apontando para a resolução de problemas vividos no seu quotidiano.

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, cmmgp@ipb.pt

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, mrodrigues@ipb.pt

<sup>3</sup> Centro de Investigação em Digitalização e Robótica Inteligente, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, rlopes@ipb.pt

Neste artigo focamos o modelo de formação de educadores e professores adotado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, à luz do processo de Bolonha, para compreendermos as percepções que os formandos do 3.º ano do curso de licenciatura em Educação Básica (LEB) e os formandos do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB têm sobre a educação pré-escolar e a forma como o modelo de formação os prepara para essa especificidade.

### 1.1 Formação para dois níveis de educação

A formação de educadores de infância, assim como a formação para o ensino básico e secundário, foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. As condições necessárias para obtenção de habilitação profissional para a docência foram definidas pelo decreto-lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, que estabelece que

com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional (p. 1320).

Os ciclos de estudos que visam a formação profissional para a docência incluem cinco componentes de formação no sentido de garantir a construção de competências técnicas, profissionais, científicas, didáticas, ético-deontológicas e praxiológicas, definidas da seguinte forma:

1) área de docência – visa reforçar a formação académica, incluindo o aprofundamento de conhecimentos das matérias necessárias à área da docência;

2) área educacional geral – diz respeito aos conhecimentos, capacidades e atitudes relevantes para o seu desempenho, integrando as áreas da psicologia do desenvolvimento e os processos cognitivos;

3) didáticas específicas – abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência;

4) área cultural, social e ética – incluiu a sensibilização para grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento de saberes relacionados com a cultura para as áreas curriculares não disciplinares, a recolha e análise de dados e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da docência;

5) iniciação à prática profissional – integra a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática de ensino supervisionada na sala de aula, a prática de ensino supervisionada na escola, proporcionando aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação. A prática organiza-se em grupos e ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos, prepara e é concebida numa perspetiva de



formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos formandos.

Esta organização mantém-se na mais recente publicação regulamentar, Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, onde se refere que os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre e que habilitam para a docência na educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem contemplar 120 créditos distribuídos pelas diferentes áreas de formação e, atendendo aos seguintes princípios: a área de docência deve contemplar um mínimo de 18 créditos, a área educacional geral deve abranger um mínimo de 6 créditos, a área das didáticas específicas deve compreender um mínimo de 36 créditos e a iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada deve contemplar, pelo menos, 48 créditos.

## 1.2 A prática no contexto de formação

Durante o percurso formativo os estudantes experienciam a prática, essencialmente, em dois momentos distintos: na licenciatura ao nível da Iniciação à Prática Profissional (IPP) e no mestrado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). A IPP inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula da escola” (Decreto-Lei n.º 79/2014, Artigo 11.º, n.º 1, alínea a), é uma componente considerada fundamental e insubstituível no processo de formação. As atividades de IPP devem contribuir para o desenvolvimento profissional dos formandos, através de uma análise crítica e reflexiva em relação aos processos e desempenhos do quotidiano profissional, visando capacitar os alunos para os desafios do quotidiano e para um desempenho de qualidade como futuros docentes. A esta componente correspondem 15 a 20 ECTS na LEB, mas tem um peso muito importante nos mestrados, representado cerca de metade do tempo de trabalho da formação.

Durante a PES pretende-se que os futuros docentes se integrem nos contextos de prática para observar e colaborar em situações de educação e ensino. Deve decorrer na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas, devendo: i) proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; ii) realizar-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo; iii) ser concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem; iv) ser concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promover nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos. De acordo com esta estrutura organizativa e conceitual, a PES desenvolve-se de forma progressiva e contextualizada e a integração dos formandos realiza-se

na confluência de duas subculturas ao nível da educação: a subcultura da instituição formadora e a subcultura das organizações onde futuramente poderão desenvolver a sua atividade profissional: estabelecimentos de educação de infância e escolas.

No âmbito da PES os formandos devem realizar um Relatório Final que se constitui como um documento que permite analisar as suas opções e intencionalidades relativas ao estágio. Nele se evidenciam as áreas a trabalhar durante a prática, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem que melhor evidenciam a ação desenvolvida, conceptualizadas numa linha investigativa.

## 2 Especificidades da educação pré-escolar

Os educadores de infância têm uma ação profissional, em muitos aspetos, similares aos docentes de outros setores de educação, mas tendo em consideração as características dos sujeitos com quem trabalham, os contextos onde desenvolvem a sua ação e as estratégias que adotam na sua atividade profissional (Oliveira-Formosinho, 2000), apresentam um saber estar e saber ser específico na profissão. Como refere Katz (citada por Oliveira-Formosinho, 2000), a profissionalidade docente “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (p. 153).

A não existência de um currículo formal em educação de infância, a não obrigatoriedade de frequência das crianças, bem como a não adoção da avaliação como prescrição de resultados, faz com que se atribua pouco valor à atividade educacional desenvolvida pelos educadores de infância traduzindo-se numa representação social desvalorizada.

Contudo, a ação profissional dos educadores de infância integra-se numa perspetiva de complexidade. Só um pensamento global e integrador, partindo de uma visão alargada que englobe as interações entre os fenómenos, permite compreender a situação vivida e agir sobre ela. Esta abordagem remete-nos para a ideia do todo, do conjunto e das partes, mas sobretudo para as ligações que se estabelecem entre elas.

### 2.1 A abordagem holística – a criança como um todo

As abordagens holísticas focam-se na criança como um todo, com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social, assumindo todo o seu desenvolvimento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Sublinha-se, desta forma, que a aprendizagem da criança se realiza nas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, interligadas e que atuam em conjunto, o que implica que se valorizem todas as suas formas de expressão. A visão holística destaca ainda que a criança deve ser entendida como um dos atores que fazem parte da sociedade e que nela participam.

Decorre desta aceção que a natureza das práticas profissionais (sobretudo, os aspetos que envolvem a construção de interações positivas e de cuidado), as decisões curriculares e as questões em torno da aprendizagem das crianças é, também ela, holística. Nesta linha de pensamento, a pedagogia situada na práxis considera o que há de comum a todas as crianças, enquanto seres humanos, estabelecendo princípios gerais para a sua educação e, de acordo com eles, determinar os procedimentos e práticas que permitam compreender e agir sobre as suas necessidades individuais (Ponte & Ax, 2010).

A pedagogia ultrapassa, assim, as questões metodológicas, para se afirmar como um corpo de saberes teóricos, práticos e éticos que permitem aos profissionais tomarem decisões informadas em tempo útil, para agir com equilíbrio entre o bem-estar individual e as exigências da sociedade atual (Oslo, 2003). Uma pedagogia que considera os direitos da criança e a sua competência participativa (Mason, 2005) e que utiliza a escuta, a observação e a negociação como processos para garantir a participação (Dahlberg & Moss, 2005; Oliveira-Formosinho, 2007a; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Uma pedagogia que responda à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 15).

Compreende-se, por isso, que, em educação de infância, o currículo interconecte o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, entendendo-a na sua individualidade e considerando os seus interesses e necessidades, a sua agência e a sua vontade de experimentar o mundo (Mesquita, 2017). Para isso, importa que os contextos se constituam como ambientes que estimulam as crianças a investir na construção de saberes e que lhes permitam explorar a realidade com todos os seus sentidos, representando-a através de múltiplas formas de expressão. O envolvimento da criança, realizado num ambiente habilitador assegurará a intencionalidade e a substantividade da sua aprendizagem (Bruner, 2000).

A gestão do currículo em educação de infância enfatiza a multidimensionalidade da ação dos educadores, que deve sustentar-se nos princípios conceituais para delinear os processos através dos quais as crianças aprendem, as práticas que desenvolvem para alcançar tais propósitos, bem como a organização intencional do contexto onde a aprendizagem acontece.

Diversas abordagens que assumem uma visão holística (Hohman & Weikart, 2011; Edwards, Gandini & Forman, 2008; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Folque, 2008; Niza, 2007) destacam que a aprendizagem se deve realizar através de uma perspetiva integradora, que valoriza o brincar e que realça o desenvolvimento de saberes sobre a vida e para a vida, que se descrevem de seguida:

(i) desenvolvimento físico e motor: através da consciência e do domínio progressivo sobre o seu corpo, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos, mas

também a consciencialização sobre a alimentação saudável e a importância da atividade física;

(ii) desenvolvimento da linguagem: considerando a escuta e a compreensão, o desenvolvimento da linguagem oral e da comunicação, a ampliação do vocabulário, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança;

(iii) desenvolvimento cognitivo: desenvolvendo vários conceitos que incluem os números e as operações, relacionados com a comparação, classificação, conservação do espaço e da quantidade, correspondência termo a termo; contagem oral e de objetos. Construção progressiva do sentido de espaço, organização de dados, organização sequencial, pensamento crítico, observação e verificação, raciocínio e a resolução de problemas, bem como o conhecimento sobre o mundo, nas dimensões, física, social e natural.

(iv) desenvolvimento pessoal, social e emocional: que apela para a construção da consciência de si, do autocontrolo, da iniciativa e da curiosidade, do envolvimento e da persistência, da cooperação e da sensibilidade, das relações sociais e interações positivas com o grupo, do comportamento pro-social, da expressão de sentimentos e da aceitação dos sentimentos dos outros;

(v) desenvolvimento sensorial: através das experiências visuais, auditivas e cinestésicas que conduzem ao desenvolvimento dos cinco sentidos;

(vi) desenvolvimento da criatividade e do sentido estético: explorando diferentes formas de arte, desenvolvendo disposições, expressões e apreciações sobre os domínios da dança, do teatro, da música e da expressão plástica.

Com inspiração nas abordagens anteriormente enunciadas, consideramos que estas áreas de desenvolvimento se sustentam num conjunto de princípios que devem ser tidos em conta pelos educadores de infância na sua ação: (i) compreender o brincar como base da aprendizagem; (ii) valorizar a experiência, enquanto processo através do qual se aprende; (iii) incluir as diferentes formas de expressão (plástica, dança, motora, dramática, musical); (iv) considerar os ritmos, os interesses e as necessidades das crianças; (v) integrar interações e aprendizagens formais e informais; (vi) reconhecer as características do pensamento da criança; (vii) valorizar a sua competência, nos modos de pensar e agir; (viii) usar diferentes instrumentos da cultura, como meio de aprendizagem; (ix) associar a educação ao cuidado; (x) integrar os saberes (literacia, numeracia e conhecimento do mundo), nas experiências de todos os dias; (xi) considerar a participação da criança, negociando, dialogando, refletindo e descolonizando; (xii) articular os saberes; (xiii) partir da observação e da escuta ativa, para a planificação e; (xiv) desenvolver uma

avaliação contínua, formadora e autêntica que integre os processos e as realizações (Mesquita, 2017)

Decorre desta linha concetual que a criança aprende através da experiência que realiza sobre os objetos, com os outros e com a realidade, onde pode errar e voltar a tentar, repetir e recriar, imitar e identificar-se. O educador deve, por isso, promover um ambiente onde a criança se sinta encorajada e desafiada a escolher, explorar e experimentar. Um clima onde a criança se sinta feliz e em segurança, onde tenha oportunidades diversificadas para aprender. Um ambiente onde a sua voz seja escutada e que sinta que as suas ideias são consideradas e valorizadas, sentindo-se pertença de um grupo, cujos membros se apoiam e constroem conhecimento, colaborativamente. Como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) este tipo de ambientes “promovem a construção da aprendizagem interativa e contínua dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (p. 18).

Neste sentido, uma abordagem holística considera a participação de todos, enquanto direito, apelando para a intencionalização de uma práxis pedagógica valorizadora da agência da criança, mas também dos adultos que com ela interagem. Os educadores competentes serão aqueles que compreendem a competência das crianças, porque as veem como pessoas com direitos que devem ser respeitadas, que constroem ambientes de aprendizagem experienciais, interacionais e colaborativos, que envolvem os pais, as famílias e a comunidade no desenvolvimento de uma educação democrática, inclusiva e respeitadora da diversidade (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Uma outra reflexão em torno da perspectiva holística centra-se na articulação dos saberes. Referimos, como exemplo de abordagem integradora dos conteúdos, a aprendizagem baseada em projeto, presente no Movimento da Escola Moderna ou na abordagem Reggio Emilia. Em ambas as abordagens o sentido do projeto envolve a integração de várias áreas de conteúdo numa vivência experiencial situada na exploração profunda de uma ideia, interesse ou assunto. Esta perspectiva ajuda as crianças a relacionar aprendizagens académicas com as ideias sobre o mundo real. Estes projetos ajudam as crianças a estabelecer ligações entre diferentes conceitos e a desenvolver uma compreensão global sobre os fenómenos em estudo. Neste sentido, o currículo é flexível e responsivo às necessidades das crianças, considerando cada uma delas na sua individualidade. A forma como se desenvolvem os projetos valoriza a integração de todos, reconhecendo a diversidade social e cultural. Constitui-se como estratégia que encoraja e apoia todas as formas de desenvolvimento que se explicitaram anteriormente, estimulando a expressão da criança através de diferentes linguagens. Importa ainda salientar que o projeto se configura como um organizador de ideias, um agregador de saberes, experiências e competências, bem como um meio privilegiado de investigar a realidade natural e social. Sublinhamos, por último, que esta metodologia permite à criança estabelecer conexões com as aprendizagens anteriores, motivando-a na procura de mais informação, sobre os temas em estudo.

### 3 Metodologia

A investigação em educação distingue-se por um conjunto de características específicas. Segundo Latorre, Rincón e Arnal (2003), a particularidade dos fenómenos que estuda, a multiplicidade dos métodos que utiliza e a pluralidade dos fins e objetivos que procura alcançar são aspetos que lhe conferem especificidade própria. De acordo com os mesmos autores, temos assistido, ultimamente, ao surgimento de múltiplas linguagens científicas, de diversas posições epistemológicas e de novas perspectivas de investigação que se reúnem no que designam como paradigmas de investigação.

Nesta investigação privilegiou-se uma abordagem de natureza descritiva e interpretativa, por ser aquela que melhor respondia aos objetivos do estudo. Como instrumento para recolha de dados recorremos ao questionário, constituído por duas secções: a primeira, recolhendo dados de natureza sociodemográfica, permitiu-nos fazer a caracterização dos participantes do estudo, e a segunda, com o objetivo de conhecer as percepções dos respondentes sobre a formação em educação de infância, compreendia dez questões, sendo oito de resposta fechada e duas de resposta aberta.

De acordo com a natureza dos dados recolhidos, para o seu tratamento, recorremos à análise de *clustering* e análise de conteúdo. O objetivo principal da análise de *clustering* foi procurar identificar agrupamentos relacionados de percepções ou, por outras palavras, identificar percepções distintas com base nas respostas ao questionário. Este tipo de análise é efetuado por intermédio de um algoritmo de *machine learning* não supervisionado em que os valores são agrupados por afinidade, em que os valores mais próximos são similares e os valores mais distantes são menos similares. Este tipo de algoritmos necessita, previamente, de definir o número de grupos. É difícil aferir, diretamente, o número de grupos criados, pelo que foi, também, usada a técnica do cotovelo para identificar o número de grupos ótimo. A técnica do cotovelo usa uma abordagem visual para minimizar, simultaneamente, o número de grupos (quantos menos, melhor) e o erro de agrupamento (quanto mais baixo menor). Claro que se o número de grupos for igual ao número de respostas, o erro é nulo, mas os resultados não representam agrupamento de valores similares, apenas grupos de apenas um elemento.

As questões abertas foram sujeitas à análise de conteúdo, que nos permitiu fazer uma descrição objetiva, exaustiva e sistemática do conteúdo das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação (Bardin, 1995). Como refere Julien (2008), este é um processo de categorização qualitativa de dados em grupos, atribuindo-lhe sentido e significado. Esta técnica de análise de conteúdo baseia-se na interpretação dos diversos discursos, possibilita a atribuição de um significado a uma categoria, o que só é possível através da interligação que a descrição potencia.

#### 4 Apresentação e discussão dos resultados

O questionário foi distribuído online, tendo sido preenchido por trinta e oito participantes, sendo trinta e dois do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades que variam entre os 20 e os 36 anos, onze dos quais com 21 anos. A maioria dos estudantes frequentou o ensino secundário nos cursos científico-humanístico: línguas e humanidades e os cursos profissionais. Do total de participantes, 33 referem que o ingresso na LEB foi a sua primeira opção.

Para determinar o perfil dos alunos no que diz respeito à opção pelo nível de ensino, foram identificados grupos por similaridade. Os dados foram inicialmente normalizados e convertidos em valores numéricos. De seguida, foi usado a técnica do cotovelo para averiguar o número de grupos ideal que, neste caso, corresponde a 2 grupos (Figura 1).

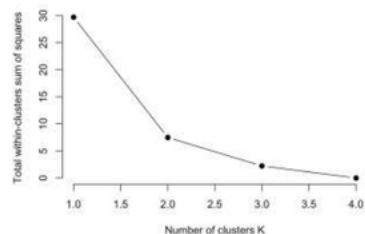


Figura 1. Método do cotovelo para determinar o número de grupos.

Verificou-se que a maior parte dos alunos do sexo masculino ingressam no curso sem uma ideia concreta dos níveis de ensino. Já os alunos do sexo feminino ingressam com a ideia concreta do nível pré-escolar (Figura 2).

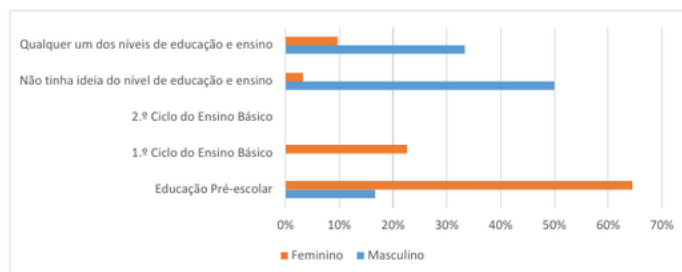


Figura 2. Caracterização do grupo relativamente à opção de nível de ensino em relação com o sexo.

Relativamente aos aspetos que mais alteraram no que diz respeito à visão dos alunos sobre a educação pré-escolar desde que frequentaram a LEB, verifica-se que não há uma opção que se destaque, de forma notável, das restantes (Figura 3).

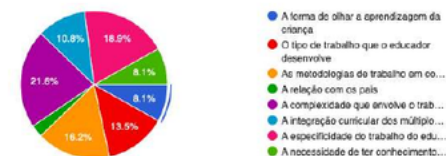


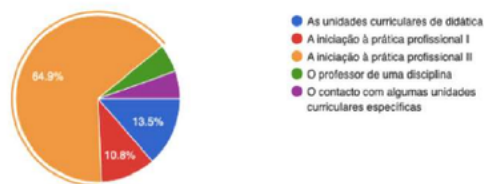
Figura 3. Aspetos que mais alteraram relativamente à visão dos formandos sobre a educação pré-escolar.

No entanto, a leitura da figura 3 permite-nos afirmar que as condições que mais contribuíram para alterar a visão dos formandos sobre a educação pré-escolar foi a percepção que tiveram da complexidade que envolve o trabalho com crianças, com 21,6 % das respostas, e também a especificidade do trabalho do educador de infância, com 18,9%. Consideramos que estas respostas possam estar associadas ao percurso formativo que os formandos vão construindo e que, em muitas situações, contradiz a imagem da educação de infância que trazem e que foram construindo baseada no senso comum, ainda muito associada ao “cuidar da criança”.

Outro aspeto que referem ter contribuído para a sua conceção acerca da educação de infância relaciona-se com as metodologias de trabalho em contexto de educação pré-escolar (16.2%) e o tipo de trabalho que o educador desenvolve (13,5%). Parece evidente que os formandos se consciencializaram das especificidades do trabalho a desenvolver no âmbito da educação pré-escolar.

Os dados relativos aos fatores que mais contribuíram para a mudança das percepções dos participantes sobre a educação pré-escolar no decurso da LEB, apresentam-se na Figura 4.

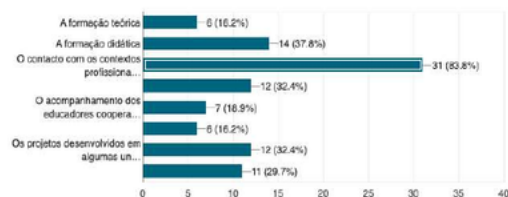




**Figura 4.** Fatores que mais contribuíram para a formação sobre a educação pré-escolar.

Destaca-se a valorização que os formandos atribuem à Prática Profissional II (64,9%). Parece evidenciar-se o valor que atribuem ao caráter experiencial da UC e que potencia o seu envolvimento em situações de ensino-aprendizagem, concebendo, planificando e dinamizando intervenções em contexto educativo. Consideramos que a importância que atribuem às unidades curriculares de didática, 13,5%, pode estar associada ao facto de nelas se trabalharem conteúdos associados à planificação e desenvolvimento de atividades nos diferentes contextos e em diferentes áreas curriculares, encarando-as como ferramentas fundamentais para a ação educativa.

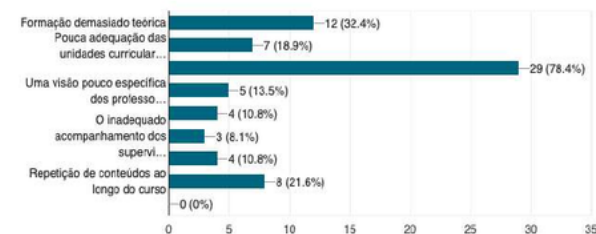
No que refere às virtudes e lacunas que encontraram na formação para a educação pré-escolar, destacam-se as respostas evidenciadas na figura 5 e na figura 6, respetivamente.



**Figura 5.** Aspetos positivos do processo de formação em educação pré-escolar.

A leitura da imagem permite-nos referir que o aspeto que os participantes mais valorizam é o contacto com os contextos, referido por trinta e um formandos (83,8%). Tal como em outros estudos verifica-se uma valorização da prática profissional desenvolvida em contexto educativo. Dos inquiridos, 37,8% refere como aspeto relevante na sua formação as áreas da didática, o que nos leva a acreditar que eles consideram esta formação como uma preparação para a prática. Do total de participantes, 32,4% fazem

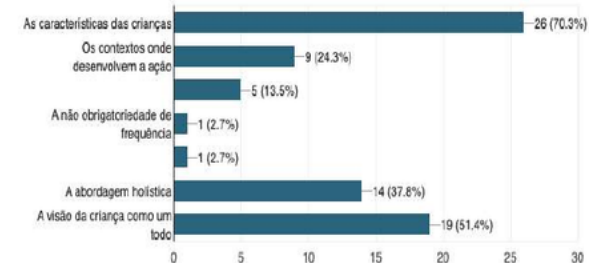
referência aos projetos desenvolvidos em algumas unidades curriculares e ao conhecimento dos professores sobre a educação pré-escolar.



**Figura 6.** Constrangimentos do processo de formação em educação pré-escolar.

Como principais constrangimentos, 78,4% apontam o pouco tempo de contacto com os contextos profissionais, considerando que o tempo de prática é insuficiente. Ainda, 32,4% consideram que a formação é demasiado teórica e 21,6% entendem que há repetição de conteúdos ao longo do curso em diferentes unidades curriculares.

Quando questionados sobre o que distingue a educação pré-escolar dos outros níveis de ensino, indicam os aspetos que são evidenciados na figura 7.



**Figura 7.** Aspetos que distinguem a educação pré-escolar de outros níveis de ensino.

Os formandos consideram que o que distingue a educação pré-escolar dos outros níveis de ensino são as características das crianças, o que foi mencionado por 70,3% dos participantes. Além disso, 51,4% apontam a visão da



criança como um todo e 24,3% referem-se aos contextos onde desenvolvem a ação educativa.

Questionamos, também, os formandos sobre “o que é para si ser educador de infância?”. A análise de conteúdo das questões permitiu-nos identificar três visões: (i) visão romântica, associando a educação de infância a algo maravilhoso, expressando opiniões como, por exemplo, “o educador é um dador de afetos”, “a melhor profissão do mundo”, “transmissor e recetor de amor”, “é chegar a casa de coração cheio”; (ii) visão academicista, em que é evidente a preocupação com as aprendizagem e com a escolarização da criança, expressando opiniões como “preparar para os níveis de ensino posteriores”, “transmissor de conhecimentos e valores”; e (iii) visão holística, focando-se na criança como um todo, revelando expressões como: “é ser um profissional capaz de despertar na criança a curiosidade pelo mundo envolvente, recorrendo a meios educativos que permitam o desenvolvimento integral da criança”, “Ser educador é ser capaz de respeitar cada criança e responder às necessidades de forma individualizada”.

## 5 Reflexões finais

Considerando as alterações que têm verificado, no âmbito dos cursos de formação de professores é fundamental conhecermos a percepção dos futuros educadores e professores sobre a seu processo formativo. Tendo em conta esta linha de pensamento, neste estudo estudou-se a percepção dos formandos, em particular sobre a educação de infância e a forma como o modelo de formação os prepara para essa especificidade desse nível de formação.

Do trabalho desenvolvido verifica-se que o curso continua a ser maioritariamente escolhido por mulheres e a maioria dos estudantes acede ao curso pelo regime geral de acesso, maioritariamente provenientes de cursos científico-humanístico: línguas e humanidades. Os dados recolhidos revelam que a escolha pela educação básica, está, no caso das participantes do sexo feminino, mais relacionada com a opção pela educação pré-escolar como nível profissional preferencial, não se verificando nos participantes do sexo masculino uma definição clara pelo nível de educativo, para o exercício da profissão.

Relativamente à conceção sobre a sua preparação para as especificidades da educação de infância, observa-se uma valorização da dimensão prática e das didáticas, o que pode querer dizer que os formandos assumem a aprendizagem da profissão como “o aprender fazendo”. Referem que o que mais alterou as suas conceções foi a consciencialização sobre a complexidade que envolve o trabalho com crianças. O contacto com os contextos foi o fator que mais influenciou a construção de uma nova visão sobre a educação pré-escolar. Apontam como maior constrangimento na experiência formativa o pouco tempo de contacto com os contextos. Os formandos afirmam que são as características das crianças, a abordagem holística que os profissionais desenvolvem e a visão da criança como um todo os aspetos que diferenciam este nível de educação.

Importa salientar que as conceções que os formandos têm sobre a educação pré-escolar podem influenciar os seus modos de ação. Existe em muitos dos discursos uma visão romântica sobre a educação pré-escolar, associando a profissão dos educadores à dimensão afetiva relacionada com o prazer que resulta do trabalho com crianças. Mas é, também, assumida nos discursos uma visão academicista, corrente da transmissão cultural que valoriza a estimulação ambiental exterior à criança. Os objetivos educacionais são concebidos socialmente, cabendo à criança o papel de os atingir em etapas anteriormente definidas. Os educadores de infância que desenvolvem a sua ação educativa dentro desta perspectiva planificam, com antecipação, um currículo, discriminando áreas de conteúdo por componentes sequenciando-as numa hierarquia de realização, que vai do mais simples para o mais complexo. Num reduzido número de discursos, emerge uma visão holística da educação pré-escolar, sustentados no pressuposto de que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem, construindo o conhecimento através da interação com o mundo que a rodeia. Assume que o papel do educador é o de proporcionar às crianças experiências várias e ajudá-las a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitem a reflexão. Estas abordagens centram-se na criança e orientam-se no sentido de reconhecer as suas necessidades e interesses. O educador utilizando como estratégia a investigação sobre a ação da criança e do grupo “organiza o espaço, o tempo, os materiais, os projetos e as atividades, a observação, a planificação e avaliação, para possibilitar a construção de contextos de pesquisa e aprendizagem que facilitem e promovam uma interação-educativa” (Oliveira-Formosinho, 2002a). O modelo de formação necessita, por isso, de ser reconfigurado, para apoiar os formandos na construção de uma visão mais fundamentada sobre a educação pré-escolar.

## Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, Jerome (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, Carolyn, Gandini, Lella, & Forman, George (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.
- Folque, Maria A. (2008). *An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools*. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. London: Institute of Education, University of London.
- Formosinho, João, & Oliveira-Formosinho, Júlia (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association*. Lisbon: Aga Khan Foundation.

- Hohmann, Mary & Weikart, David (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Julien, Heidi (2008). Content Analysis. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE. Acedido em [http://www.sage-reference.com/research/Article\\_n65.html](http://www.sage-reference.com/research/Article_n65.html)
- Latorre, Antonio, Rincon, Del & Arnal, Justo (2003). *Bases Metodológicas de la investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Mason, Jan (2005). Child protection policy and the construction of childhood. In Jan Mason, & Toby Fattore (Eds.), *Children taken seriously in theory policy and practice* (pp. 91-97). London: Jessica Kingsley.
- Mesquita, Cristina (2017). A pedagogia holística em educação de infância, *Cadernos de Educação de Infância*, 112 (Especial 30 anos), 59–63.
- Niza, Sérgio (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Júlia Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007a). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In Júlia Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma prática de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007b). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma prática de participação. In Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança a Pedagogia-em-Participação. In Júlia Oliveira-Formosinho, & Rosário Gamboa (Eds.), *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Osmon, David R. (2003). *Psychological Theory and education reform: how school remakes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ponte, Petra, & Ax, Jan (2010). Action Research and Pedagogy as science of the child's upbringing. In Susan Noffke, & Bridget Somekh (Eds.), *The Sage handbook of Educational Action Research* (pp. 324-335). London: Sage.

- Silva, Isabel, Marques, Liliana, Mata, Lourdes, & Rosa, Manuela (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

## LEGISLAÇÃO

*Ministério da Educação* (2007). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Pub. L. n.º Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22.

*Ministério da Educação e Ciência* (2014). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Pub. L. No. Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14.

*Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior* (2006). Graus académicos e diplomas do ensino superior, Pub. L. n.º Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República, I Série-A, n.º 60 2242.

## A instrução estratégica do SRSD na escrita do ensaio de opinião

Sara Ferreira<sup>1</sup>

Maria Isabel Festas<sup>2</sup>

Maria Helena Damião<sup>3</sup>

Maria Prata<sup>4</sup>

### Resumo

Apresenta-se um estudo quase-experimental, onde foram adaptadas as estratégias do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), relacionadas com a planificação, a escrita e a revisão do ensaio de opinião e do texto expositivo, bem como estratégias de autorregulação da aprendizagem. Desenvolveram-se dois programas de intervenção, integrados nas aulas de Português, com o objetivo de averiguar a eficácia do ensino destas estratégias nas tipologias textuais supramencionadas e verificar se a aprendizagem de uma determinada tipologia é transferível para outra. A amostra (185 alunos do 8.º ano) foi dividida em dois grupos experimentais: A (n= 122), que trabalhou o texto expositivo, e B (n= 63), que trabalhou o de opinião. De acordo com a metodologia desta investigação, os alunos tiveram três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), onde cada um escreveu um texto de cada tipologia. Os textos foram todos codificados e transcritos (com correção de erros ortográficos) para um ficheiro Word, onde, além do tema, se contaram as palavras e se fez uma avaliação da estrutura, de forma a chegar a uma classificação global. Os resultados de que dispomos indicam que, relativamente ao texto de opinião, nos pós-testes e *follow-up* o grupo B (que trabalhou esta tipologia) teve um desempenho bastante superior ao grupo A (que trabalhou o texto expositivo), indicando que o programa teve sucesso, pelo menos no que respeita ao treino com o texto de opinião. Do mesmo modo, a ausência de melhoria do grupo A revela que não houve transferência da aprendizagem de uma tipologia para outra.

**Palavras-chave:** autorregulação da aprendizagem, escrita de textos, *Self-Regulated Strategy Development*, texto de opinião, texto expositivo.

### Introdução

Independentemente do tempo e do espaço, a escrita permite obter conhecimentos, partilhar ideias, exprimir pensamentos, sendo, portanto, “um dos principais recursos para o domínio de muitas tarefas intelectuais” (Rebelo et al., 2013, p. 32). Por este motivo, a escola assumiu o seu ensino como tarefa primordial, tendo vindo a reconhecer a escrita como uma competência básica

do sucesso académico e laboral. Todavia, dada a sua natureza complexa, a sua aprendizagem e o seu domínio prolongam-se por toda a escolaridade.

Vários estudos nacionais e internacionais (e.g. Ferreira et al., 2014; Festas et al., 2015; Graham & Harris, 2017; Harris & Graham, 2017; Rebelo, 1993; Rebelo 2008), indicaram a presença de dificuldades na escrita, manifestadas também por alunos portugueses (e.g. GAVE, 2011), e destacam a necessidade do seu ensino ser explícito.

Na senda destas investigações, desenvolvemos um estudo, de carácter quase-experimental – “O ensino da escrita através do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) (SFRH/BD/84392/2012)” – que assenta nas estratégias do programa SRSD (Harris et al., 2008) referentes à planificação do ensaio de opinião e do texto expositivo e que foram adaptadas para a língua e contexto portugueses. Temos por objetivo testar a eficácia do ensino de estratégias de escrita e de autorregulação, tal como constam no SRSD, em alunos do 8.º ano de escolaridade.

Como tal, desenvolvemos dois projetos de ensino de estratégias de escrita, em duas escolas do Ensino Básico do concelho de Coimbra, sujeitas a duas condições e que constituíram assim dois grupos experimentais: numa escola foram ensinadas as estratégias de escrita do texto expositivo e na outra foram treinadas as estratégias de escrita do ensaio de opinião.

Cada grupo foi submetido a 12 sessões de ensino explícito de escrita, com 45 minutos cada, integradas nas aulas de Português e lecionadas pelas professoras da disciplina. Estas professoras frequentaram uma oficina de formação, com a duração de 50 horas, mas, além disso, foram acompanhadas pela equipa de investigação ao longo de todo o processo de formação e implementação dos programas de escrita.

## 1 O ensino da escrita de textos com o SRSD

A escrita é uma ferramenta fundamental que a humanidade tem à sua disposição. Vários autores (Bereiter & Scardamalia, 1987; Graham & Harris, 2005; Hayes & Flower, 1980; Kellogg, 1994; Morais, 2013; Rebelo, 2008) exaltam a importância que as palavras escritas têm na nossa vida. Permitem-nos, entre uma panóplia de atividades, organizar os nossos pensamentos, expressar as nossas opiniões, comunicar com terceiros mesmo que à distância (física e temporal), reunir, preservar e transmitir informações. Ou seja, está presente em diferentes contextos da nossa vida. Por este motivo é necessário compreender e aprimorar a forma como esta competência é ensinada, para que o sucesso da aprendizagem da escrita possa estar ao alcance de todos.

### 1.1 A escrita de textos

No contexto educativo, a escrita possibilita não só a aquisição, mas também a transmissão e a produção de conhecimento. Por esta razão, a sua instrução é obrigatória, nos diferentes sistemas de ensino a nível mundial,

<sup>1</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra, Portugal, sara.ferreira@fpce.uc.pt

<sup>2</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra, Portugal, ifestas@fpce.uc.pt

<sup>3</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra, Portugal, hdamiao@fpce.uc.pt

<sup>4</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra, Portugal, mariab.prata@gmail.com

desde os primeiros níveis de escolaridade. A escrita permite a integração de experiências e aprendizagens prévias “de escuta, de elocução e de leitura” (Rebello, 1993, p. 44). Além disso, como supramencionado, só por si, o ato de escrever é extremamente complexo, já que conhecimentos de natureza mecânica (e.g., caligrafia), convencional (e.g., ortografia, pontuação), linguística (e.g., sintaxe) e cognitiva (e.g., conteúdo, estrutura, organização interna dos textos) (Alamargot & Fayol, 2009; Albuquerque, 2002; Festas, 2002) são requeridos. Este facto torna a sua aprendizagem morosa que, aliás, se desenvolve ao longo de todo o sistema de ensino, ainda que não se limite a este e, neste processo de aquisição da escrita, o aluno deverá despende toda a sua atenção e esforço (Ferreira et al., 2014; Graham, 2008; Harris & Graham, 2017). Barbeiro e Pereira, (2007, p. 15) evidenciam a complexidade da escrita, afirmando que esta competência “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto”.

Nesta sequência, Morais (1997, p. 92) afirma que o reconhecimento das tipologias textuais facilita, por um lado, a escrita, atuando como “princípio estruturante ou organizador”, e por outro lado funciona como um guia, o que simplifica a interpretação e compreensão de um texto. Vários estudos evidenciaram que os escritores experientes não a descuram durante a tarefa de escrita (Adam, 1992; Duarte, 2008; Preto-Bay, 2005; Silva, 2012). Por outro lado, Silva (2012) acrescenta que os programas de línguas dos ensinos básico e secundário têm dado um destaque crescente a esta temática.

Em suma, o modelo de ensino da escrita de textos deverá integrar as suas diferentes dimensões/componentes, que não podem dissociar-se ou ser postas de parte, bem como estender-se às diferentes tipologias textuais.

## 1.2 A instrução estratégica do SRSD

Na atualidade, o *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) é considerado o modelo de instrução da escrita mais importante e relevante (Fidalgo, Harris, & Braaksma, 2017, p. 9). A sua eficácia foi comprovada em mais de 100 estudos, incluindo com *designs* verdadeiramente-experimentais, quase-experimentais e estudos de caso, desenvolvidos com alunos com e sem necessidades educativas especiais do 2.º Ciclo do Ensino Básico até ao 12.º ano de escolaridade e com adultos (Festas et al., 2015; Fidalgo, Harris, & Braaksma, 2017; Graham & Perin, 2007; Harris et al., 2008, Graham & Harris, 2017), tendo sido testado em vários países.

Os três grandes objetivos do SRSD são: auxiliar os alunos a dominar os processos cognitivos envolvidos na planificação, produção, revisão e edição de textos de diferentes tipologias (e.g., narrativo, expositivo, opinião, etc.); ajudar os alunos no desenvolvimento da sua autorregulação de modo a que se tornem capazes de monitorizar e gerir a sua escrita; incentivar o desenvolvimento de

atitudes positivas dos alunos perante a ação de escrever e sobre si próprios enquanto escritores (Harris et al., 2008).

A instrução do SRSD compreende seis fases recursivas, através das quais se desenvolvem as estratégias de escrita e de autorregulação: 1) Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios; 2) Discutir; 3) Modelar; 4) Memorizar; 5) Apoiar; e 6) Desempenho autónomo (Harris et al., 2008; Harris et al., 2011). Estas fases funcionam como linhas orientadoras, podendo ser reordenadas, repetidas ou modificadas, de acordo com as necessidades dos alunos e dos professores.

O ensino das estratégias de escrita e autorregulação é feito através de mnemónicas que ajudam os alunos a recordar os passos necessários durante a escrita de um texto, com vista ao seu melhoramento (Harris et al., 2008; Harris et al., 2011). Concretamente, as estratégias de autorregulação trabalhadas com o SRSD são as seguintes: *definição de objetivos, autoinstrução, automonitorização, autorreforço, e autoavaliação* (Harris et al., 2011).

Ainda sobre a instrução com o SRSD, Harris et al. (2011) referem que esta tem cinco características importantes, a saber: 1) o desenvolvimento e o ensino explícito dos conhecimentos sobre a escrita e sobre estratégias de escrita e de autorregulação; 2) os alunos são vistos como colaboradores ativos, trabalhando com o professor e com os colegas; 3) a instrução é individualizada, pelo que os processos, as competências e os conhecimentos-alvo da instrução são adaptados às necessidades e capacidades dos alunos; 4) a instrução é baseada em critérios e não no tempo; 5) o SRSD é um processo em desenvolvimento, onde são introduzidas novas estratégias e atualizadas as já ensinadas.

Ao longo do seu ensino, os professores promovem a manutenção e generalização/transferência das aprendizagens, pelo que os alunos são incitados a: identificar oportunidades para usar as estratégias aprendidas em outras aulas ou contextos; discutir essas possíveis tentativas de utilização das estratégias e de que forma estas podem ser adaptadas em contextos diferentes; avaliar o seu êxito durante e após a instrução (Harris et al., 2011).

## 2 Método

A necessidade de desenvolver estratégias de ensino realmente eficazes para diferentes tipologias textuais (Duarte, 2008; Harris et al., 2008; Preto-Bay, 2005) motivou e justificou a pertinência e relevância da presente investigação.

Neste âmbito, desenvolveram-se dois programas de ensino de estratégias de escrita de textos (expositivo e de opinião), com alunos do 8.º ano de escolaridade de duas escolas do ensino básico de Coimbra. Ambos seguiram o modelo SRSD, vocacionado para o ensino e treino de estratégias de escrita, mas enquanto os alunos de um dos grupos trabalharam a planificação e escrita do texto expositivo, os do outro grupo trabalharam o texto de opinião. No final, pretendia-se verificar a eficácia do ensino das estratégias de escrita e autorregulação nas duas tipologias textuais, verificar se a aprendizagem de

uma determinada tipologia seria transferível para outra e se isso se traduziria numa melhoria do desempenho escolar. Deste modo, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- Adaptar as estratégias do SRSD referentes à planificação e composição escrita do texto de opinião e do texto expositivo;
- Avaliar os efeitos da instrução do SRSD na escrita de alunos do 8.º ano de escolaridade;
- Verificar se a instrução num tipo de texto (expositivo e de opinião) tem efeitos no outro tipo de texto;
- Atestar a eficácia do SRSD no desempenho escolar geral dos alunos.

Neste artigo, iremos centrar-nos nos dados obtidos com o ensaio de opinião, apurados a partir de uma subamostra.

## 2.1 Participantes e delineamento

No estudo alargado, participaram 220 alunos do 8.º ano de escolaridade, de duas escolas públicas da área urbana do concelho de Coimbra, isto é, todos os alunos inscritos nesse ano de escolaridade em ambas as escolas.

Contudo, após a recolha dos consentimentos informados, indispensáveis para a concretização desta investigação no que toca ao tratamento de dados, constituiu-se a amostra de 185 alunos, os quais se distribuíram por dois grupos: condição A ( $n = 122$ ), que trabalhou o texto expositivo, e condição B ( $n = 63$ ) que trabalhou o ensaio de opinião (cf. Tabela 1).

Importa referir que o grupo da condição A tem um número de sujeitos bastante superior ao grupo da condição B, em virtude do número de alunos, do 8.º ano de escolaridade, inscritos nessas escolas. Assim, no total estiveram envolvidas 10 turmas ( $n = 7$  experimental;  $n = 3$  de controlo).

Uma vez que os programas de escrita seriam implementados nas aulas de Português, colaboraram nesta investigação as seis docentes de Português ( $n = 5$  condição A;  $n = 1$  condição B), todas do sexo feminino, das turmas do 8.º ano. À semelhança da distribuição do número de alunos pelos dois grupos, também a disparidade do número de professoras, por grupo, se deve a questões de organização de cada escola, pelo que não nos foi possível controlar esta variável.

Estabelecido o contexto de aplicação dos programas de intervenção e o público-alvo, estivemos limitados às turmas das escolas que aceitaram colaborar neste estudo, não nos sendo possível fazer uma distribuição aleatória dos participantes pelos dois grupos.

Por este motivo não foi possível um controlo experimental completo, dado estarmos perante um grupo intacto, pelo que, para evitar possíveis problemas de controlo em termos de distorção causada por esta seleção (Tuckman, 2000), foram definidos alguns critérios e procedimentos para preservarem a validade interna do estudo. Assim, tivemos o cuidado de

contactar escolas do ensino básico, urbanas e situadas no mesmo concelho, que apresentassem características sociodemográficas similares para que os grupos fossem equivalentes. Dado que a intervenção foi realizada em contexto de sala de aula, é importante destacar que o número de alunos participantes foi condicionado pelas inscrições existentes nas turmas do 8.º ano de escolaridade e, posteriormente, à recolha dos consentimentos informados dos encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo.

Relativamente à subamostra em estudo neste artigo, é constituída por quatro turmas ( $n = 81$ ), das duas escolas participantes, sendo que duas turmas pertencem ao subgrupo experimental, que trabalhou o ensaio de opinião ( $n = 45$ ), e as outras duas ao subgrupo de comparação que trabalhou o texto expositivo ( $n = 36$ ). A diferença numérica que se verifica entre estes subgrupos deve-se ao facto de terem sido incluídos todos os alunos (com autorização) dessas mesmas turmas. Deste modo, observa-se uma ténue predominância de rapazes ( $n = 44$ ) nesta amostra, relativamente ao número de raparigas ( $n = 37$ ), tal como consta na tabela 1 que apresenta a distribuição dos alunos, da subamostra, por sexo.

**Tabela 1.** Distribuição da subamostra por sexo

	Raparigas	Rapazes	Totais
<b>Subgrupo Experimental (ensaio de opinião)</b>	28	17	45
<b>Subgrupo de comparação (texto expositivo)</b>	9	27	36
<b>Totais</b>	37	44	---

A média de idades da subamostra (cf. Tabela 2) é superior no subgrupo experimental com uma média a rondar os 13.02 anos ( $DP = 0.54$ ), relativamente ao subgrupo de comparação que apresenta uma média de idades de 12.97 anos ( $DP = 0.85$ ). No que respeita a esta variável, existe uma diferença de idades significativa entre os subgrupos ( $p < .001$ ).

**Tabela 2.** Média e Desvio-Padrão das idades (em anos) dos alunos da subamostra

	Média	DP	Min.	Máx.
<b>Subgrupo Experimental</b>	13.02	0.54	12	15
<b>Subgrupo de Comparação</b>	12.97	0.85	12	17



## 2.2 Material e instrumentos

Para a elaboração das sessões dos dois projetos de escrita, utilizaram-se os materiais do manual *Powerful writing strategies for all students* (Harris et al, 2008), onde, além de uma componente teórica sobre o modelo de instrução SRSD, constam lições e materiais para o ensino da composição escrita de diferentes tipos de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, texto de opinião) e ainda outras estratégias para o enriquecimento vocabular, para a revisão de textos e para a leitura e escrita de textos informativos.

Para tal, recorremos à adaptação para português das lições do ensaio de opinião, realizada e testada pela equipa do projeto de investigação Ensino de Estratégias de Escrita (PTDC/CPE-CED/102010/2008). Tal como explicado por Rebelo et al. (2013), fez-se “uma adaptação científica de um programa de formação” (p. 43) e não simplesmente uma tradução técnica, pelo que houve um trabalho prévio de análise e reflexão sobre os objetivos do SRSD, a sua filosofia e as suas metodologias. Utilizámos as mnemónicas PODE+TRAVE (do ensaio de opinião) desenvolvidas no âmbito deste projeto e reformulámos/adaptámos algumas lições aos objetivos desta investigação. Para o projeto de escrita do texto expositivo recorreu-se ao capítulo 16 do mesmo manual. É importante salientar que as sessões e as mnemónicas associadas foram adaptadas para a língua e contexto cultural portugueses, estando em consonância com o programa de Português do 8.º ano de escolaridade. Deste trabalho, resultaram pastas com materiais teóricos e exercícios para os alunos e pastas com os materiais do professor que incluíam os guiões das lições e vários instrumentos de apoio. Os guiões das sessões continham a planificação de cada lição, o sumário, objetivos, materiais, tempo previsto e a descrição detalhada, passo a passo, com procedimentos e orientações gerais para a realização da aula.

Desenvolveram-se provas destinadas aos três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), que se materializaram, cada uma, numa folha A4 pautada com um tema para ensaio de opinião ou texto expositivo. No total havia três temas para cada uma das tipologias e cada aluno escreveu, ao longo do tempo, três ensaios de opinião e três textos expositivos, sendo que estes temas foram previamente aleatorizados e distribuídos de forma a não se verificarem repetições.

Desenvolveram-se também alguns instrumentos de avaliação necessários a esta pesquisa (e.g., ficha de recolha de dados sociodemográficos, questionários, listas de verificação, etc.), mas que não serão alvo de análise neste texto.

## 2.3 Procedimento

Esta investigação não poderia ser realizada sem um conjunto de autorizações (Direção Geral de Educação, Agrupamentos de escola, encarregados de educação), pelo que foi por aí que iniciámos o nosso trabalho.

Paralelamente, e como o estudo continha uma componente de formação de professores, requereu-se a acreditação de uma oficina de formação junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), que se

destinava às professoras participantes. Previamente à implementação, as professoras de Português iniciaram a oficina de formação intitulada “Estratégias para a composição escrita de diferentes tipologias textuais de acordo com o programa *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) de Karen Harris e Steve Graham”, a qual se estendeu até ao término do projeto de escrita. Esta contemplou três blocos diferentes com a duração de 50 horas no total, sendo atribuídos 2,4 créditos no final. Dado que as professoras seriam responsáveis pela implementação do projeto, pretendia-se que estas adquirissem conhecimentos teóricos e competências práticas para desenvolver um ensino explícito de estratégias de planificação, composição e revisão do ensaio de opinião, estratégias gerais de escrita e procedimentos de autorregulação (e.g., estabelecimento de objetivos para a escrita, auto-monitorização, autoinstrução, autorreforço, autoavaliação).

Outro procedimento importante para estabelecer a equivalência dos grupos foi a realização de testes de avaliação em três momentos diferentes: antes e após a intervenção e ainda outro, um mês passado do final da mesma. Esta intervenção, tal como já mencionado, incluía dois projetos diferentes de ensino da composição escrita nas aulas de Português: um grupo aprendeu as estratégias de composição escrita do texto expositivo e ao outro grupo foram ensinadas as estratégias para a composição escrita do texto de opinião. Assim, os alunos fizeram um pré-teste para cada tipologia. Imediatamente após o término dos projetos de escrita, os alunos realizaram o pós-teste para avaliar os resultados da intervenção e um mês após esta avaliação, foi feito o *follow-up*. Foram garantidas condições de aplicação semelhantes, nos três momentos de avaliação, que foram controladas pela equipa de investigação. Realçamos ainda que os temas de cada um dos textos das tipologias estudadas foram aleatorizados nos três momentos de avaliação, pelo que, no final, cada aluno realizou seis testes diferentes.

Concretamente, durante a fase de intervenção, implementou-se o projeto de escrita do ensaio de opinião, onde se trabalhou a estrutura do texto, o léxico e estratégias de autorregulação da aprendizagem. As doze sessões do projeto, integrado nas aulas de Português, tiveram a duração de 45 minutos cada uma e o seu ensino era da responsabilidade das professoras da disciplina, tal como já referido. No final de cada lição, as professoras preencheram uma lista de verificação com todos os passos previstos para essa sessão, confirmando a sua realização ou dando nota de alguma alteração, caso tivessem realizado atividades fora da planificação (e.g., repetição de alguma atividade realizada anteriormente, para consolidação das aprendizagens). A equipa de investigação teve um papel coadjuvante em algumas sessões, onde apoiou os alunos durante as atividades, supervisionou e orientou, semanalmente, o trabalho das professoras para garantir a fidelidade dos procedimentos e das atividades, que sofreram reajustamentos sempre que se justificou.

Finda a intervenção avaliaram-se os textos realizados nos três momentos de avaliação e procedeu-se ao seu tratamento estatístico. Os textos escritos pelos alunos (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) foram transcritos (com correção

de erros ortográficos) para um ficheiro Word, onde se indicou o tema e o número de palavras de cada texto. Estes foram alvo de uma investigação analítica, onde se utilizou uma grelha de avaliação para registar os elementos estruturais de um ensaio de opinião, presentes em cada texto, de acordo com a estrutura ensinada no projeto: a premissa sobre o tema proposto, o número de razões abonadas a favor da premissa, o número de elaborações de cada razão e uma conclusão validando a premissa. Desta forma, atribuiu-se um ponto por cada elemento presente.

### 3 Resultados

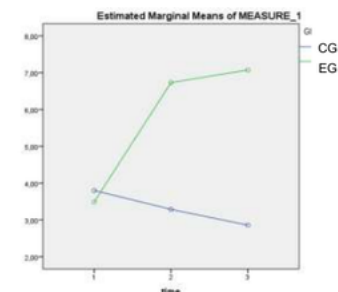
De forma a verificar se os subgrupos que constituíam a nossa amostra eram equivalentes, realizámos um teste do Qui-Quadrado. Apurámos que ambos eram equivalentes na maioria das variáveis sociodemográficas em análise, nomeadamente quanto ao sexo, às habilitações literárias dos pais, às classificações de Português e à média das notas nas disciplinas centrais do currículo obtidas no ano letivo anterior (História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química, Língua Estrangeira 1 e Língua Estrangeira 2). Apenas verificámos uma diferença significativa na variável idade.

Os resultados obtidos pelo subgrupo experimental (cf. Tabela 3), realizada uma ANOVA Mista (medidas repetidas), indicam que decorrem do tratamento a que este subgrupo foi sujeito (intervenção).

**Tabela 3.** Resultados obtidos com a ANOVA

Fonte	Soma dos quadrados	Gl	Média dos quadrados	F	Sig.
Tempo*GEGC	221.681	2	110.840	10.980	.001
Tempo*GEGC (erro)	221.681	148	10.094		

Na Figura 1, que contém a representação gráfica das médias dos resultados obtidos nos três momentos de avaliação, é evidente a evolução do subgrupo experimental ao longo do tempo (durante a intervenção e após a mesma), contrariamente ao subgrupo de comparação, onde se verifica um decréscimo constante que nem a maturação dos sujeitos nem as experiências de aprendizagem de que foram alvo nesse período temporal reverteram.



**Figura 1.** Representação gráfica das médias dos pré-testes, pós-testes e follow-up - efeitos de interação

A Tabela 4 apresenta com exatidão os resultados médios dos testes realizados pelos alunos nos três momentos de avaliação. Quanto aos pré-testes, verificamos que o subgrupo de comparação obteve resultados superiores ( $M = 3.80$ ;  $DP = 3.64$ ) relativamente ao subgrupo experimental ( $M = 3.49$ ;  $DP = 3.52$ ), contudo estas diferenças não são significativas ( $p > .05$ ).

**Tabela 4.** Médias (e desvios-padrão) dos resultados dos pré-testes, pós-testes e follow-up, nos subgrupos experimental (GE) e de comparação (GC)

		Média	DP
Pré-teste	GE	3.49	3.52
	GC	3.80	3.64
	Total	3.63	3.55
Pós-teste	GE	6.73	2.35
	GC	3.29	3.23
	Total	5.14	3.26
Follow-up	GE	7.07	2.83
	GC	2.85	3.57
	Total	5.13	3.81

Relativamente aos pós-testes, a análise da mesma tabela permite-nos constatar que a média dos resultados relativos aos elementos estruturais do ensaio de opinião redigidos pelo subgrupo experimental é significativamente ( $p < .05$ ) mais elevada ( $M = 6.73$ ;  $DP = 2.35$ ) do que a média obtida na mesma variável pelo subgrupo de comparação ( $M = 3.29$ ;  $DP = 3.23$ ). De facto, findo o programa de intervenção, a maioria dos alunos do subgrupo experimental obteve resultados superiores na escrita do ensaio de opinião relativamente ao pré-teste. Já no follow-up, as diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) mantêm-se entre os elementos estruturais presentes nos textos, sendo que a média dos resultados alcançados pelo subgrupo experimental atingiu o valor máximo das três avaliações, permanecendo mais elevada ( $M = 6.73$ ;  $DP = 2.35$ ), do que média obtida na mesma variável pelo subgrupo de comparação ( $M = 3.29$ ;  $DP = 3.23$ ).

#### 4 Discussão

Os resultados obtidos nas análises realizadas revelam que os alunos do subgrupo experimental, isto é, os que trabalharam o ensaio de opinião no programa de intervenção, aprenderam as competências de planificação e redação ensinadas e as aplicaram com sucesso na composição escrita dos testes realizados nos três momentos de avaliação, contrariamente ao subgrupo de comparação cujo desempenho até decresceu ao longo do tempo.

De facto, o efeito de interação obtido demonstrou que, relativamente aos alunos do subgrupo de comparação, os do subgrupo experimental foram evoluindo de forma bastante mais positiva demonstrando-se, assim, o efeito do programa de treino. De forma prática, estes resultados traduziram-se em textos bem estruturados e organizados, onde se expõe claramente uma premissa sobre o assunto tratado e se verifica um aumento do número de razões e elaborações que sustentam a mesma premissa.

Em suma, concluímos que os alunos que trabalharam o ensaio de opinião responderam à instrução e treino de que foram alvo nas sessões de intervenção do programa de escrita.

Como já referido, os resultados parciais aqui apresentados, relativos ao ensaio de opinião, pertencem a um estudo mais extenso em que se trabalhou mais uma tipologia textual, o texto expositivo. Futuramente, e concluídas todas as análises, pretendemos verificar se, efetivamente, a generalidade dos resultados dos alunos que trabalharam o ensaio de opinião seguem a tendência dos resultados apresentados anteriormente e, adicionalmente, os resultados relativos ao texto expositivo pelo grupo que o trabalhou. Por outro lado, iremos averiguar se houve transferência da aprendizagem de uma tipologia para outra.

#### Referências bibliográficas

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Alamargot, Denis, & Fayol, Michel (2009). Modeling the development of written composition. In Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley, & Martin Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 23-47). London: SAGE.
- Albuquerque, Cristina P. (2002). O ensino da escrita nas dificuldades de aprendizagem: De uma perspectiva dicotómica a uma perspectiva integradora. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1, 2 e 3), pp. 27-45.
- Barbeiro, Luís F., Pereira, Luísa Á. (2007). *O ensino da escrita: Dimensão textual*. Lisboa: ME /DGIDC.
- Bereiter, Carl, & Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Duarte, Isabel M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. *Língua Portuguesa: educação & mudança*. Consultado em novembro de 2013, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>
- Ferreira, Sara, Damião, Maria H., Prata, Maria, & Brites, Tatiana (2014). O ensino de estratégias de autorregulação e de escrita do texto expositivo e do ensaio de opinião no 8.º ano de escolaridade. *Atas do XII Congresso da SPCE* (pp. 1657-1663). Vila Real: UTAD.
- Festas, Isabel, Oliveira, Albertina, Rebelo, José A., Damião, Maria H., Harris, Karen, Graham, Steve (2015). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.05.004.
- Festas, Isabel (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos, *Psychologica*, 30, 173-185.
- Fidalgo, Raquel, Harris, Karen R., & Braaksma, Martine (2017). Design principles for teaching effective writing: An introduction. In Raquel Fidalgo & Thierry Olive (Series Eds.) & Raquel Fidalgo, Karen R. Harris, & Martine Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in writing series: Vol. 34. Design principles for teaching effective writing* (pp. 3-12). Leiden: Brill.
- GAVE (2013). *Análise preliminar dos resultados. Provas finais de ciclo. Exames finais nacionais 2013* (PDF). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de [http://iave.pt/np4/file/112/PrelimReport\\_Exams\\_2013\\_PDFCon.pdf](http://iave.pt/np4/file/112/PrelimReport_Exams_2013_PDFCon.pdf)

- Graham, Steve (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin: Renaissance Learning.
- Graham, Steve, & Harris, Karen (2005). *Writing better- Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Graham, Steve, & Perin, Dolores (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Graham, Steve, & Harris, Karen R. (2017). Evidenced-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis. In Raquel Fidalgo & Thierry Olive (Series Eds.) & Raquel Fidalgo, Karen R. Harris, & Martine Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in writing series: Vol. 34. Design principles for teaching effective writing* (pp. 13-37). Leiden: Brill.
- Harris, Karen, Graham, Steve, Mason, Linda, & Friedlander, Barbara (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harris, Karen, Graham, Steve, MacArthur, Charles, Reid, Robert, & Mason, Linda (2011). Self-regulated learning process and children's writing. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 187-202). New York: Routledge.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2017). Self-Regulated Strategy Development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In Raquel Fidalgo & Thierry Olive (Series Eds.) & Raquel Fidalgo, Karen R. Harris, & Martine Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in writing series: Vol. 34. Design principles for teaching effective writing* (pp. 119-151). Leiden, NL: Brill.
- Hayes, John R., & Flower, Linda (1980). Identifying the organization of writing processes. In Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (1st ed., pp. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, Ronald T. (1994). *The psychology of writing*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Morais, José (2013). *Alfabetizar em democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morais, Maria F. A (1997). *Análise temática. Contributo para o estudo das diferenças textuais tipológicas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Preto-Bay, Ana M. R. (2005). Alguns aspectos pedagógicos do ensino da escrita: o processo e o género textual. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 7-27.
- Rebelo, José A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rebelo, José A. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. In R. González (Ed.), *La comunicación escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologías* (pp. 113-139). Granada: Asprogrades.
- Rebelo, José, Sousa, Carla, Inácio, Miriam, Vaz, João P., Festas, Maria Isabel, Oliveira, Albertina L. (2013). O Programa de escrita SRSD e a sua adaptação para um estudo em escolas de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 47(1), 31-51.
- Silva, Paulo N. (2012). *Tipologias textuais: Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.
- Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Transição para o ensino superior dos estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa: aprendizagens e desafios académicos

Catarina Doutor<sup>1</sup>

Natália Alves<sup>2</sup>

### Resumo

A transição para o Ensino Superior afigura-se uma das mais significativas mudanças na vida dos estudantes. É uma transição “desafiadora” (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999), na medida em que, acarreta consequências positivas e negativas para os estudantes. Ora, esta questão assume uma relevância acrescida principalmente quando falamos de estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no Ensino Superior em Portugal. Neste contexto, o principal objetivo consiste em identificar e analisar o processo de transição para o Ensino Superior em Portugal vivido pelos estudantes dos PALOP, especificamente as aprendizagens, os desafios académicos e as estratégias utilizadas para os superar. Para alcançar este objetivo, foram realizadas entrevistas de cariz biográfico a 22 estudantes dos PALOP da Universidade de Lisboa. Com efeito, os estudantes realçam a aquisição de responsabilidade, maturidade e autonomia face aos seus pais. Os principais resultados revelam que os estudantes apresentam alguns desafios académicos porque se deparam com um sistema de ensino diferente do dos seus países de origem com diferentes conteúdos programáticos; algumas dificuldades na língua portuguesa; a falta de orientação nos estudos; a dificuldade em adotarem um novo método de estudo; o desconhecimento da História de Portugal e do contexto português essenciais para a realização de algumas unidades curriculares. A transição para o Ensino Superior é um acontecimento biográfico que coloca aos jovens um vasto leque de desafios de natureza individual, educativa e social. Porém, para os estudantes dos PALOP, este acontecimento assume uma maior complexidade ao implicar o confronto com um conjunto diversificado de transições.

**Palavras-chave:** transição para o ensino superior, estudantes PALOP, aprendizagem e desafios académicos

### 1 Introdução

O presente texto faz parte de uma investigação mais alargada no âmbito de um doutoramento em Educação, especialidade Formação de Adultos, em torno das transições, aprendizagens biográficas e mudanças identitárias dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no Ensino Superior em Portugal.

Em boa verdade, a questão da transição para o Ensino Superior não é, de todo, uma problemática nova na sociedade portuguesa. Aliás, são várias as

investigações desenvolvidas, em Portugal, sobre a transição para o Ensino Superior dos estudantes em geral (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Almeida, 2007; Araújo et al., 2016; Azevedo & Faria, 2001; Casanova & Almeida, 2016; Jardim, 2007; Seco, 2005) e dos provenientes dos PALOP em particular (Brito, 2009; Cá, 2015; Ferro, 2010; Figueiredo, 2005; Mourato, 2011; Semedo, 2010; Vinagre, 2017). De um modo geral, este último conjunto de estudos focaliza-se nas dificuldades com que se debatem aquando do seu ingresso na universidade. A nossa investigação pretende construir um olhar diferente sobre esse acontecimento biográfico ao considerar que os processos formativos são geradores de transformações identitárias naqueles que nele participam, na senda do que é defendido por autores como Barbier (1996) e Dubar (1997). Concordando com Barbier (1996, p. 22), para compreendermos um indivíduo em formação é importante questionar “sobre as transformações identitárias que ele conheceu através das suas experiências escolares, sociais e profissionais e [também] sobre o significado que atribui globalmente a estas transformações no seu contexto social”.

Neste texto apresentamos os resultados preliminares sobre os desafios académicos com que se confrontam os estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), as estratégias utilizadas para os superar e as aprendizagens que daí resultam.

### 2 Transição para o ensino superior: o caso dos estudantes provenientes dos PALOP

A transição para o Ensino Superior coloca um leque muito diversificado de desafios aos estudantes. Em boa verdade, os estudantes são confrontados, muitas vezes, com ambientes completamente diferentes daquele que conheceram durante as suas vidas anteriores, na escola secundária e junto da família. Para além da deslocação geográfica, as principais mudanças incidem nas dinâmicas de estudo e de aprendizagem, na responsabilização individual pelo seu próprio sucesso escolar (Duque, 2012), na relação pedagógica entre docentes e colegas, nas formas de avaliação, a que se vem somar ainda a própria transição biográfica para a vida adulta. Neste sentido, os estudantes ao ingressarem no Ensino Superior depararam-se com novas vivências sociais como o afastamento da família e dos amigos e, consequentemente, a necessidade de estabelecer novas relações que possam constituir-se como suporte social (Semedo, 2010).

Desta forma, os estudantes são confrontados com diversas e complexas tarefas que se inscrevem nos domínios pessoal, académico e social (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999). O domínio pessoal contempla as características individuais de cada estudante, assim como os aspetos culturais e familiares que influenciam a sua forma de agir e de se organizar perante novos desafios. Ao transitar para o Ensino Superior, os estudantes adquirem liberdade e autonomia para gerir o seu tempo e, por vezes, os seus recursos económicos. Sendo assim, a entrada no Ensino Superior coloca “(...) desafios em termos de desenvolvimento pessoal e da identidade, apelando à construção de um sentido

<sup>1</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, catarinadoutor@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, nalves@ie.ulisboa.pt



de vida e de um sistema de valores suscetíveis de lidar com a complexidade e a decisão” (Almeida, 2007, p. 206). No processo de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica entre docente-estudante não se cinge apenas à transmissão de conteúdos programáticos, porque envolve outras variáveis. Na realidade, as funções dos docentes não se limitam à transmissão de conhecimentos e as “atividades de preparação e manutenção de um ambiente promotor de uma aprendizagem ativa dos estudantes” (Brito, 2009, p. 23). E, por último, no domínio social é evidente o contributo da experiência académica no alargamento da rede de relações interpessoais aliado à maturidade no desenvolvimento de relações.

Se a transição dos estudantes nacionais para o Ensino Superior não está isenta de dificuldades, estas tendem a ser maiores para os estudantes provenientes dos PALOP. Em Portugal, são vários os estudos desenvolvidos em torno dos estudantes oriundos dos PALOP no Ensino Superior (Ferro, 2010; Figueiredo, 2005; Mourato, 2011; Vinagre, 2017), constituindo estes estudantes o grupo mais numeroso de estrangeiros que frequentam o ensino superior em Portugal (Pedreira, Roriz, & Duarte, 2013). Neste contexto, a política de cooperação e os regimes especiais de acesso ao Ensino Superior assumem, nitidamente, um papel relevante no aumento da mobilidade dos estudantes universitários, principalmente nos estudantes provenientes dos PALOP.

Para os estudantes dos PALOP, o primeiro ano do curso superior no qual ingressaram é um período crítico dado que implica adaptação e integração num novo ambiente. É certo que as pessoas que estudam longe dos seus países de origem podem apresentar dificuldades de adaptação à cultura do país de destino e ainda sentimentos de nostalgia, de desconforto ou desorientação (Duque, 2012). São, portanto, várias as dificuldades de transição, desenvolvimento e adaptação a um novo sistema de ensino e a um novo país.

Em boa verdade, os estudantes oriundos dos PALOP apresentam um amplo conjunto de desafios, nomeadamente desafios académicos (compreensão da língua, adaptação ao método de ensino), sociais (falta de estruturas de apoio institucionais), financeiros e, por último, ao nível da saúde (stress, depressão, ansiedade) (Santos & Almeida, 2001; Serra, 2007).

Na realidade, assume-se que os estudantes provenientes dos PALOP são “conhecedores” da cultura e da língua portuguesa (Cá, 2015; Casa-Nova, 2005), mas a verdade é que eles provêm de países muito distintos de Portugal, na medida em que têm práticas culturais, costumes, formação escolar, bases científicas e vivências escolares muito distintas das portuguesas (Ferro, 2010). Além disso, estes estudantes enfrentam, também, diversas dificuldades relacionadas com a aquisição de conhecimentos teórico-práticos do curso que frequentam (Figueiredo, 2005; Mourato, 2011).

A par disso, os estudantes dos PALOP deparam-se, frequentemente, com métodos de ensino para os quais nem sempre estão preparados. Na realidade, constata-se que existem diferenças significativas ao nível dos currículos do Ensino Secundário comparativamente com os que são lecionados em Portugal (Mourato, 2011). No contexto académico, a dificuldade e a quantidade de matéria a aprender, a necessidade de um grande número de horas de estudo, a

sensação de falta de tempo livre e ainda a avaliação contribuem para o aumento dos níveis de ansiedade dos estudantes (Brito, 2009). Assim, as dificuldades sentidas nas matérias e, por conseguinte, a falta de bases do Ensino Secundário são alguns dos desafios académicos com que os estudantes se confrontam logo no primeiro ano do Ensino Superior (Casanova & Almeida, 2016).

É certo que os períodos de transição representam, muitas vezes, situações de desequilíbrio, de descontinuidade, de ansiedade e de adaptação. No caso específico do Ensino Superior, o estudante necessita de se adaptar e de relacionar com novas pessoas e aprender novos métodos de ensino e de aprendizagem (Jardim, 2007). Por vezes, a complexidade e a dificuldade sentida em algumas matérias, bem como o ritmo e a intensidade do estudo exigido suscitam enormes preocupações aos estudantes. O desafio prende-se, precisamente, em saber “o que estudar”, “como estudar a fundo”, “por onde se deve pegar” (Vieira, Almeida, & Alves, 2013, p. 70). Ora, a transição para o ensino superior é, muitas vezes, acompanhada por uma mudança ao nível das estratégias pedagógicas, dos ritmos de trabalho e das relações com os docentes (Tavares et al., 2003). A este respeito, Serra (2007) afirma que a transição também pode ser desafiante, dado que exige a adoção de estratégias de trabalho e de organização diferentes das utilizadas no ensino secundário.

### 3 Metodologia e procedimentos metodológicos

Tendo por objetivo analisar as aprendizagens, os desafios académicos e as estratégias utilizadas pelos estudantes provenientes dos PALOP para os superar, recorremos a uma metodologia qualitativa, especificamente a um conjunto de entrevistas de cariz biográfico aos estudantes dos PALOP. Para tal, foi utilizada uma amostra de conveniência dos estudantes dos PALOP matriculados no ano letivo de 2017/2018 nas três unidades orgânicas da Universidade de Lisboa com maior número de estudantes matriculados através do regime de acesso PALOP, nomeadamente a Faculdade de Direito (FD), Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) e Instituto Superior Técnico (IST). Foram ainda tidos em consideração o sexo, o país de origem e a área de formação (licenciatura/mestrado integrado) dos estudantes. Desta forma, foram entrevistados vinte e dois estudantes (doze homens e dez mulheres), com idades compreendidas entre os 18 anos e os 23 anos e de diferentes nacionalidades (dez da Guiné-Bissau, oito de Cabo Verde, quatro de Moçambique). Relativamente às áreas científicas, nove estudantes frequentam a licenciatura de Direito, três de Administração Pública, três de Relações Internacionais e os restantes em: Ciência Política, Engenharia Informática e de Computadores, Matemática aplicada e computação e Mestrado Integrado em Engenharia Física Tecnológica e Mestrado Integrado em Engenharia Aeroespacial.

Após a transcrição integral das entrevistas, foi efetuada uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2009). É, neste contexto, que nos debruçaremos seguidamente sobre os principais resultados obtidos através da análise dos

discursos dos estudantes dos PALOP no que concerne à transição para o Ensino Superior em Portugal.

#### 4 Aprendizagens, desafios e estratégias dos estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior: análise dos resultados

A partir da análise do corpus empírico, iremos, de seguida, apresentar os principais resultados, nomeadamente: (i) as aprendizagens dos estudantes dos PALOP; (ii) os desafios académicos; e ainda (iii) as principais estratégias utilizadas pelos estudantes para superar os desafios.

##### 4.1 O que aprenderam?

Para muitos estudantes, a entrada no Ensino Superior constitui, claramente, uma garantia de um futuro melhor que desencadeia novas aprendizagens. De facto, os estudantes realçam a aquisição de conhecimentos científicos obtidos na faculdade:

*Hum, não sei, talvez o conhecimento. Sei lá! Ah, a nível de conhecimentos, olha, eu aprendi tanta coisa, mas tanta coisa, muita coisa. Eu estou sempre a aprender. Vou sempre à Faculdade, estou sempre a aprender. Aprendo, compreendo. Até a nível intelectual, que eu gosto sempre de estar a par das coisas. Isso me ajuda. Vou a um debate, estou sempre a participar, não fico para trás* (E15, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Relações Internacionais).

A par dos conhecimentos, os estudantes destacam a aquisição de novas competências académicas, como é o caso dos métodos de estudo:

*Eu estava demasiado focada, não, desculpe, demasiado preocupada, estava sempre, sempre a estudar. Não é estudar muito, é saber o que estudar e como. Eu estudava demais, eu podia ficar sentada na secretária das 8 até às 23. Só parava para almoçar, lanchar e jantar ou ir à casa de banho. Só, mais nada! E eu descobri que o método não era esse. Eu ficava a assistir vários vídeos no youtube para tentar perceber as coisas, mas eu vi que no Técnico tu não vais encontrar o que eles dão, é completamente diferente! Eu peguei mais nas fichas que dão, nos slides* (E14, F, 19 anos, Moçambique, Eng. Informática e de Computadores).

Diante da complexidade e a dificuldade sentida em algumas áreas científicas no Ensino Superior, o estudante necessita de aprender novos métodos de ensino e de aprendizagem (Jardim, 2007). Estes dados são consonantes com o estudo desenvolvido por Tavares e colaboradores (2003), em que a transição para o Ensino Superior implica uma mudança ao nível dos métodos de estudo e, consequentemente, dos ritmos de trabalho. Em termos de aprendizagens ou de ganhos académicos, alguns estudantes destacam a aquisição de novas competências e de 'capacidades para pensar':

*Muita coisa, muita coisa mesmo. A minha forma de pensar também mudou muito. A minha forma de pensar mudou muito. A forma como eu obtenho a informação que me é dada. Ou seja, o meu cérebro está a ser educado. É isso!* (E14, F, 19 anos, Moçambique, Eng. Informática e de Computadores).

O bom relacionamento com os colegas é, de igual modo, apontado pelos estudantes dos PALOP como uma aprendizagem fruto da transição para o Ensino Superior:

*Agora estou a aprender a gostar a estar com mais pessoas. Eu acho que é ser mais social. Não é que eu não era, mas além da turma, além das pessoas ali que tu convives todos os dias podes conhecer mais, podes ir mais. Então é deixar de ser aquele social* (E8, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Direito).

Como resultado da transição para o Ensino Superior, os estudantes mencionam que adquiriam autonomia, independência e responsabilidade:

*Mudou muita coisa! Tornei-me uma pessoa mais independente, mas gerir o meu dinheiro. Estou a fazer as minhas contas, não é, mas eu sei o que é que posso gastar. (...). Então, isso é independência. Eu ganhei uma certa independência cá. (...), se eu estou a gerir bem o meu dinheiro, eu posso ir para onde quero... A única independência que eu não tenho é que eu tenho o meu próprio dinheiro. Mas, eu vou chegar lá um dia* (E1, F, 18 anos, Cabo Verde, Ciência Política).

A este respeito, a transição para o Ensino Superior representa, pois, um conjunto de desafios e de exigências que, por si só, colocam à prova os recursos e os níveis de maturidade dos estudantes (Almeida, 2007). E, por último, os estudantes destacaram os valores culturais enquanto aprendizagens no processo de transição para o Ensino Superior em Portugal:

*Uma das coisas posso dizer que são os valores culturais. É o ponto mais forte para mim! Eu aprendi algo e estou a aprender algo muito bom que a cultura portuguesa, posso dizer que os portugueses são pessoas que não fogem daquilo que é a sua cultura. Amam a sua cultura. E aquilo cria-me incentivo de fazer o mesmo com o que é a minha cultura. Então, para mim uma das coisas que eu aprendi cá em Portugal é que nunca devemos fugir daquilo que nós realmente somos. Se tu és algo, tens que sempre manter-te fiel àquilo que tu és. Isto é uma coisa que eu um dia tenciono levar para a vida toda. É uma coisa que eu aprendi!* (E13, F, 19 anos, Moçambique, Administração Pública).

De uma forma geral, é possível verificar através do discurso dos estudantes em torno das aprendizagens adquiridas em contexto académico manifestações de felicidade e de alegria que, por sua vez, refletem a adaptação e integração à universidade.

#### 4.2 Desafios académicos encontrados pelos estudantes dos PALOP

Como vimos anteriormente, os estudantes provenientes dos PALOP ao chegarem a Portugal deparam-se com inúmeros desafios. Ora, em primeiro lugar, os estudantes são confrontados com um sistema de ensino muito exigente e completamente diferente dos seus países de origem.

*A diferença [do sistema de ensino] é que acho que a maior parte das pessoas que vêm da África, a diferença é essa (E6, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Direito).*

Estes dados são consonantes com as investigações desenvolvidas por Brito (2009) e Ferro (2010) em que o nível de ensino dos PALOP aliado à desarticulação entre o sistema de Ensino Secundário dos PALOP e o sistema do Ensino Superior em Portugal, são alguns dos fatores que podem desencadear dificuldades nos estudantes dos PALOP.

Outro dos desafios com os quais os estudantes dos PALOP se deparam prende-se com o fraco domínio da língua portuguesa. Alguns estudantes manifestam dificuldades relativamente à forma como a língua portuguesa é falada em Portugal. Revelam ainda que, no início, sentiram algum tipo de dificuldade em entender o discurso dos docentes e até dos próprios colegas devido à velocidade com que estes falavam e até do tipo de linguagem utilizado.

*É nós falamos a língua portuguesa, mas é uma coisa bem mais lenta. Eu acho! Eu cheguei e eu achava que eles estavam a cantar porque foi bué rápido. Eu tive esta dificuldade de “ah, tu tens que prestar mais atenção”. Agora já estou a me habituar. Mas, era uma coisa, era uma dificuldade de detetar as palavras porque era uma coisa bué rápida. Falavam bué rápido (E8, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Direito).*

Na realidade, os resultados de várias investigações corroboram que os estudantes dos PALOP sentem dificuldades no entendimento da língua portuguesa e, por isso, tal constitui um obstáculo à socialização e ao sucesso académico (Cá, 2015; Casa-Nova, 2005). A par deste confronto com um sistema de ensino diferente, alguns estudantes acedem ao Ensino Superior com algumas lacunas na sua formação académica anterior (Casanova & Almeida, 2016; Ferro, 2010), o que poderá dificultar o aproveitamento académico e, quiçá, o seu sucesso académico. De uma forma geral, os estudantes sentem que a preparação escolar obtida nos seus países de origem pode ser insuficiente para o sistema de ensino em Portugal, nomeadamente a falta de bases em

determinadas áreas. Neste contexto, a falta de conhecimentos consistentes de base, em particular o desconhecimento da história de Portugal, entendida como fundamental para algumas unidades curriculares, condiciona, de alguma forma, o aproveitamento académico dos estudantes:

*As principais dificuldades são, principalmente, História Portuguesa. Não conheço toda a História Portuguesa, então é um bocado complicado, como o meu curso sempre vai remeter-se à História. Eles fazem referências, a Revolução de 1820 e eu não sei nada destas revoluções, nem destas coisas. Então, é um acréscimo na minha licenciatura porque eu tenho que estudar, estudar que é para entender outras coisas porque eu é que escolhi vir para Portugal, eu é que tenho que correr atrás, não são eles é que têm que ficar a dizer-me aquelas coisas, tipo “ah, eu não sei a História de Portugal? Ah, então, vem que eu vou-te ensinar (E1, F, 18 anos, Cabo Verde, Ciência Política).*

Além disto, os estudantes têm dificuldades em determinadas áreas científicas. Desta forma, a complexidade de algumas unidades curriculares representa um desafio relevante que estes estudantes têm que superar no percurso académico:

*A única dificuldade que é Teorias Geral, é um pouco complexo. Até agora eu tenho dificuldade em termos de perceber. É a dificuldade que não consigo ultrapassar (E5, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Direito).*

No âmbito dos desafios, alguns estudantes realçam a desorientação e a falta de apoio institucional, nomeadamente o desconhecimento do espaço académico e a falta de informação. Nesta ausência de apoio institucional, os estudantes destacam ainda a dificuldade em pesquisar as matérias, de completar os trabalhos académicos e organizar as suas atividades de estudo.

*Desde que cheguei cá, precisei de orientações, mas não tive, não tive ninguém, não teve cá ninguém (...) não tive orientação de ninguém e isso desorientou-me um pouco. Não só na forma de pesquisar as matérias, de organizar também, por aí, de responder e tudo mais (E6, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Direito).*

Estes dados são concordantes com a investigação levada a cabo por Jorge e Ferreira (2007), em que os estudantes quando ingressam no Ensino Superior deparam-se com algumas exigências e desafios acrescidos, particularmente a desorientação. Desta forma, as principais dificuldades dos estudantes prendem-se maioritariamente com o domínio das aprendizagens e sucesso académico. Vários estudantes experienciam dificuldades na sua transição e adaptação ao Ensino Superior. Por exemplo, desafios académicos - desconhecimento da forma como se organizam as atividades letivas e como se

avaliam os conhecimentos, a tipologia de aulas diferente do Ensino Secundário, as aulas sem recurso a um manual, a gestão do tempo de estudo, entre outros (Casanova & Almeida, 2016). Na realidade, a investigação desenvolvida por Ferro (2010) também corrobora esta ideia ao afirmar que os estudantes dos PALOP chegam ao Ensino Superior em Portugal “habitados a esquemas de ensino/aprendizagem bastante diferentes daquilo que se considera a norma ou a cultura de ensino típica em Portugal” (p. 136).

E, por fim, alguns estudantes ainda mencionaram sentir algum preconceito em contexto académico. O seguinte testemunho evidencia o preconceito associado à cor da pele demonstrado pelos colegas de turma:

*Foi muito difícil, posso dizer que foram os piores dias da minha vida. Piores dias da minha vida. Não conhecia ninguém, ninguém falava comigo. Eu falava, mas não falavam comigo. Ah, eu chegava cá, eu tinha aulas às 8h, saía de casa das 7h às 18h e nesse período estava sempre sozinha. Sempre sozinha! Comia sozinha, estudava sozinha, era tudo sozinha. Foi muito, foram três semanas, três semanas que eu estava cá sozinha porque eu ainda não os conhecia [amigos africanos]. Eu nunca tinha ficado deprimida na minha vida, mas essas três semanas foram horríveis. Horríveis, mesmo (E14, F, 19 anos, Moçambique, Eng. Informática e de Computadores.*

De facto, este testemunho evidencia que os estudantes vivenciam algum preconceito em contexto académico. A verdade é que já a investigação desenvolvida por Vinagre (2017) tinha demonstrado que os estudantes dos PALOP vivenciam uma rejeição dos colegas portugueses, entendida como o resultado de preconceito. Estas formas de preconceito podem conduzir, inevitavelmente, a sentimentos que desconfortam e confundem os estudantes dos PALOP no Ensino Superior, tais como depressão, vergonha (Azevedo & Faria, 2001), ansiedade e isolamento (Casanova & Almeida, 2016).

#### 4.3 Estratégias utilizadas pelos estudantes dos PALOP para superar os desafios académicos

Como vimos, no ponto anterior, no decorrer da transição para o Ensino Superior em Portugal os estudantes provenientes dos PALOP deparam-se com alguns desafios académicos. Iremos de seguida apresentar as estratégias utilizadas para superar esses desafios. Em primeiro lugar, os estudantes mencionam o esclarecimento de dúvidas com os colegas de turma:

*E também uma coisa que eu acho que é estudar com essa minha amiga X (nome aluna). Como ela é portuguesa, ela é muito inteligente e acabou por me ajudar. Porque ela tem uma boa base e acaba por passar as informações (E15, F, 19 anos, Guiné-Bissau, Relações Internacionais).*

No âmbito das estratégias de aprendizagem, alguns estudantes destacam o forte apoio e o espírito de entreatajuda dos colegas africanos:

*O xxx (nome do colega africano) estava sempre ali comigo. E ele me passou os apontamentos e me mostrou “tens que estudar assim: saís das aulas teóricas, pegas já na matéria e estudas porque a aula prática seguinte vai ser sobre o que tu deste nas aulas teóricas”. Então, era isto! Eu saio, estudo e ele me mostrou isto. E é isto que é para continuar (E8, M, 19 anos, Guiné-Bissau, Direito).*

Os estudantes ressaltam a participação nas aulas como forma de compreender a matéria exposta pelo docente:

*Agora estou a me enquadrar mais, estou a participar nas aulas, estou a perceber a matéria. Já tenho amigos, muitos. E de certo modo percebi que agora, não sei, mas sinto-me mais confortável, consigo mais falar com as pessoas, expressar mais as minhas dúvidas, estás a ver? E isso, de certo modo, ajuda-me, alivia-me um pouco. (...). Eu respondo mais às questões que os professores vão colocando do que colocar mais questões, e tudo mais (E6, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Direito).*

Face à pressão e à intensidade do estudo exigido no Ensino Superior em Portugal, os estudantes tiveram de se adaptar a novas práticas pedagógicas e, por isso, adotaram novas rotinas de estudo:

*Estudar, mas ler muito mesmo. Não há outra saída, eh pá. E estou a fazer isso. Leio bastante para melhorar e está a resultar. Estudar mais no sentido de aperfeiçoar mais a língua e conter mais a matéria e essas coisas aí (E6, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Direito).*

E, na realidade, a leitura constitui uma estratégia tanto para aperfeiçoar a língua portuguesa, como para compreender a matéria. A revisão diária dos conteúdos programáticos é apontada pelos estudantes como uma estratégia de superar as dificuldades, de aprender sobre um determinado assunto e de acompanhar a matéria ao longo do ano:

*Eu chego cá de manhã às 9 h e saio à 13h. (...) fico cá até às 22h, fico até a biblioteca fechar e vou para casa. Chego a casa, pego no jantar e [vou] descansar. Acordo às 5h da manhã, faço uma recapitulação do meu estudo para preparar-me para as aulas e depois venho para cá. É assim que eu costumo estudar! (E5, M, 22 anos, Guiné-Bissau, Direito).*

Por fim, os estudantes ressaltam a estratégia de aprendizagem através da comunicação com os seus familiares e amigos. Acresce ainda a pesquisa de informação na biblioteca ou até na internet como estratégia de compreenderem melhor os conteúdos programáticos das unidades curriculares:

*Eu sempre recorro aos meus pais, às vezes, eles explicam-me as coisas. E sempre vou para a internet. E tenho amigos, também que me explicam muitas destas coisas. Então, consigo* (E1, F, 18 anos, Cabo Verde, Ciência Política).

Estas são, de facto, algumas das estratégias que os estudantes utilizam para adquirir conhecimentos e aprendizagens e ainda superar alguns desafios. Na realidade, a adoção e utilização de estratégias de estudo influencia, segundo Tavares et al. (2003), a aprendizagem e o sucesso académico dos estudantes.

## 5 Considerações finais

A transição para o Ensino Superior pode ser considerada como a concretização de um sonho e, ao mesmo tempo, uma etapa de novidades e desafios (Araújo et al., 2016), a saber: a separação da família e dos amigos; a adaptação a um conjunto de tarefas e exigências pessoais, sociais e até académicas, que têm implicações não só na satisfação académica, como no sucesso académico dos estudantes (Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015; Seco, 2005). Neste contexto, a transição para o Ensino Superior comporta diversas situações de mudança: uma transição no sistema educativo, uma mudança de residência, a mudança de um curso ou até mesmo a repetição de um ano.

Se é certo que a entrada no Ensino Superior consiste numa etapa muito importante na vida dos estudantes, não podemos deixar de considerar que esta transição pode, simultaneamente, desencadear dificuldades de adaptação ao novo contexto e, quiçá, insucesso académico. Em boa verdade, o estudante ao entrar no Ensino Superior é confrontado com um leque de desafios, inerentes à vida académica, que irão influenciar a sua transição da adolescência para a vida adulta. Desafios estes que se prendem com a adaptação à instituição e ao curso de Ensino Superior, as relações interpessoais estabelecidas com os colegas e professores e até o nível de exigência académico. Acresce ainda a saída de casa dos familiares e, por conseguinte, o afastamento dos familiares e amigos, as exigências pessoais relativamente à gestão do tempo e do dinheiro, das perspetivas de carreira, as aprendizagens e oportunidades de formação, entre outros (Freitas, Raposo, & Almeida, 2007).

Na realidade, os aspetos da transição são comuns a todos os estudantes, contudo, aos estudantes provenientes dos PALOP acresce a inserção numa determinada cultura, num sistema de ensino diferente, entre outros. As principais considerações finais indicam que os estudantes atribuem valor às aprendizagens realizadas, especificamente os conhecimentos científicos, novas competências em termos de métodos de estudo, novas sociabilidades e

ainda autonomia e independência face aos pais. Assim, a transição para o Ensino Superior constitui-se como fundamental para a aquisição de liberdade dos estudantes e, simultaneamente, para o desenvolvimento de autonomia de forma a gerirem o seu tempo. Por outro lado, no processo de transição para o Ensino Superior os estudantes são confrontados com alguns desafios, a saber: um sistema de ensino diferente (Brito, 2009; Ferro, 2010), a constatação de um fraco domínio da língua portuguesa (Cá, 2015; Casa-Nova, 2005), a ausência de estruturas de apoio. Diante destes desafios, os estudantes adquirem e desenvolvem algumas estratégias de estudo, tais como a revisão diária da matéria, novas rotinas de estudo, esclarecimento de dúvidas, participação nas aulas e ainda pesquisa de informação junto de familiares e de amigos.

Desta forma, é crucial colocarmos a problemática da transição para o Ensino Superior, em particular dos estudantes provenientes dos PALOP no topo da investigação para que se aprofundem estas e outras questões, na medida em que se trata de uma mudança complexa e intensa para estes estudantes.

## Agradecimentos

Este trabalho foi elaborado com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através de uma bolsa individual de doutoramento com a referência - SFRH/BD/120463/2016.

## Referências bibliográficas

- Almeida, Leandro S., Soares, Ana Paula, & Ferreira, Joaquim (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do questionário de vivências académicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, Leandro S. (2007). Transição. Adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203-215.
- Araújo, Alexandra M., Santos, Acácia A., Noronha, Ana Paula, Zanon, Cristian, Ferreira, Joaquim Armando, Casanova, Joana R., & Almeida, Leandro S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102-111.
- Azevedo, Ângela S. & Faria, Luísa (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da Universidade Fernando Pessoa*, 6, 257-270. Consultado em [https://sigarra.up.pt/fpceup/en/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=82902&pi\\_pub\\_r1\\_id=](https://sigarra.up.pt/fpceup/en/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82902&pi_pub_r1_id=)



- Barbier, Jean-Marie (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation Permanente*, 128 (3), 11-26.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brito, Vandira (2009). *Vivências Adaptativas e desempenho académico dos estudantes Cabo-Verdianos da Universidade de Coimbra*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. Consultado em <http://www.portaldocohecimento.gov.cv/bitstream/10961/77/1/2009%20VANDIRA%20FERNANDES%20ROCHA%20BRITO.pdf>.
- Cá, Wilson (2015). *A Experiência de Integração Escolar dos Estudantes Guineenses em Portugal: O caso dos Estudantes do 1º Ciclo no ISCTE*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Consultado em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10803/1/Tese%20Final%20WILSONx.pdf>.
- Casa-Nova, Maria José (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 181-216. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7886/1/%281%29%20Migrantes%2c%20diversidades.pdf>
- Casanova, Joana R. & Almeida, Leandro S. (2016). Dificuldades antecipadas pelos estudantes na transição para o ensino superior. In Joana R. Casanova, Cynthia Bisinoto & Leandro S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 226-234). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Dubar, Claude (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Duque, Eduardo (2012). Representações e expectativas dos estudantes universitários dos PALOP. In APS (Org.), *Sociedade, crise e reconfigurações. Actas do VII Congresso Português de Sociologia*, Porto: Universidade do Porto. Consultado em [http://historico.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP1384\\_ed.pdf](http://historico.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1384_ed.pdf).
- Ferro, Maria Jorge (2010). *Teoria crítica e aconselhamento: para uma intervenção multicultural com os estudantes da cooperação na Universidade de Coimbra*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra. Consultado em [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/14536/3/Tese%20doutoramento\\_MariaJorgeFerro.pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/14536/3/Tese%20doutoramento_MariaJorgeFerro.pdf).
- Figueiredo, Maria (2005). *Estudantes dos PALOP na Universidade de Évora: do levantamento das dificuldades e necessidades à procura de soluções*. Dissertação de Mestrado Évora: Universidade de Évora. Consultado em <http://rdpc.uevora.pt/handle/10174/15631>
- Freitas, Helena, Raposo, Nicolau, & Almeida, Leandro S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179-188.
- Jardim, Manuel Jacinto (2007). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a promoção do Sucesso Académico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1107/1/2008001310.pdf>.
- Jorge, Andreia & Ferreira, Joaquim Armando (2007) Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-3, 335-357. Consultado em <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1221/669>.
- Mourato, Isabel (2011). *A Política de Cooperação Portuguesa com os PALOP: contributos do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/1443/1/coopera%C3%A7%C3%A3o%20portuguesa%20com%20os%20PALOP.pdf>.
- Pedreira, Isabel, Roriz, Cláudia, & Duarte, Joana (2013). *Os estudantes estrangeiros provenientes de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa no ensino superior em Portugal: contributos para uma caracterização*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Santos, Luísa, & Almeida, Leandro S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205-217. Consultado em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v19n2/v19n2a01.pdf>
- Soares, Andreia M., Pinheiro, Maria do Rosário & Canavarro, José Manuel R. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. Consultado em <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/39219/1/Transi%C3%A7%C3%A3o%20e%20adapta%C3%A7%C3%A3o%20ao%20ensino%20superior%20e%20a%20demanda%20pelo%20sucesso%20nas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20portuguesas.pdf>.
- Seco, Graça (Coord.) (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria
- Semedo, Maria dos Anjos (2010). *Emoções mistas: integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP*. Dissertação de Mestrado. Lisboa:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado em:  
<https://core.ac.uk/download/pdf/48575699.pdf>.

Serra, Adriano Vaz (2007). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Tavares, José, Bessa, José, Almeida, Leandro S., Medeiros, Maria Teresa, Peixoto, Ermelindo, & Ferreira, Joaquim Armando (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4 (XXI), 475-484. Consultado em  
<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v21n4/v21n4a06.pdf>.

Vieira, Maria Manuel, Almeida, Ana Nunes, & Alves, Natália (2013). Ponto de chegada ou (novo) ponto de partida? Entrada na universidade, experiência estudantil e dilemas da individuação. In Ana Nunes Almeida (Coord.), *Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa: cenários e percursos* (pp. 53-91). Lisboa: EDUCA.

Vinagre, Vitor (2017). Ser Estudante dos PALOP na Universidade do Algarve: uma abordagem a partir de histórias de vida. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve. Consultado em  
<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/9966/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

**World-class universities? a dimensão social na mobilidade internacional de estudantes**

José Vieira de Sousa<sup>1</sup>  
 Rovênia Amorim Borges<sup>2</sup>  
 Almerindo Janela Afonso<sup>3</sup>

**Resumo**

O objetivo deste texto é refletir sobre o conceito de *world-class universities*. Embora não exista na literatura acadêmica uma definição amplamente aceita do conceito de *world-class universities*, ele é aqui adotado para designar as instituições no topo dos *rankings* internacionais em determinadas áreas do conhecimento (embora esse critério mereça, noutra oportunidade, ser criticamente discutido). Tudo indica que a intensificação dos processos de globalização que atingem as universidades em todo o mundo está a moldar muitas delas para um perfil altamente seletivo e competitivo, como sugere a designação classe mundial. Para a análise deste complexo cenário de mudanças na educação superior, convocamos o conceito de *campo* de Pierre Bourdieu e alguns pressupostos pós-coloniais/descoloniais para perceber como a hegemonia eurocêntrica está a se reconfigurar numa época de maior circulação de estudantes de diferentes culturas, ideias e visões de mundo. Os mecanismos que fomentam a competitividade institucional por estudantes internacionais implicam novos desafios para o avanço da dimensão social na educação superior, em diferentes regiões do mundo, sejam mais centrais ou mais periféricas em relação às grandes economias do conhecimento. Dados estatísticos sobre os *rankings* mundiais dessas universidades corroboram a análise de autores internacionais de que as *world-class universities* são também aquelas que possuem o inglês como língua materna, estão situadas no Norte Ocidental e se inserem em economias avançadas, perspectiva que compromete, em última análise, a dimensão social (e a igualdade de oportunidades) da mobilidade internacional a partir do Sul Global, como é o caso, aqui considerado, dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: world-class, mobilidade estudantil, educação superior, desigualdades, Brasil.

**1 Introdução**

O objetivo deste artigo é refletir sobre o conceito de *world-class universities* – universidades de classe mundial –, problematizando-o em relação ao alcance da dimensão social da mobilidade internacional de estudantes, e considerando que este fenômeno tem-se constituído no contexto da globalização e da economia do conhecimento. Para tanto, a discussão proposta focaliza, por um lado, questões teórico-conceituais relativas a esse tipo de

universidades, situadas no campo mais amplo da educação superior e, por outro, convoca algumas evidências empíricas da mobilidade internacional recente de estudantes brasileiros. Em relação a essas evidências, a construção deste texto toma como referência dados coletados pela OCDE (OECD, 2017), pelo Censo de Educação Superior de 2016 (Inep, 2017), do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e por pesquisadores que desenvolvem estudos nesta área.

Mesmo sem entrarmos na especificação dos diferentes indicadores que seria possível utilizar, sabemos que o campo da educação superior é extremamente heterogêneo (se já é assim ao nível nacional, sê-lo-á ainda mais a nível mundial). Um indicador importante para a nossa análise poderia ser o de procurar conhecer as estratégias de algumas universidades que lutam por alcançar padrões de reconhecimento e prestígio internacional, mesmo quando revelam possuir missões, orientações, distribuição espacial e organização acadêmica variadas. Todavia, conforme observa Philip Altbach apesar de ser objeto de desejo de diversos países, a própria concepção de *world-class university* ainda não parece ser suficientemente consensual. E, um tanto ironicamente, o autor acrescenta que todos os países querem uma universidade de classe mundial, mas ninguém parece saber exatamente o que isso é, e como se consegue (Altbach, 2003, p. 5).

Pensar a mobilidade internacional de estudantes tendo em conta a existência de uma representação ambígua e instável sobre o que se deve entender como sendo uma universidade de prestígio internacional (ou de *classe mundial*) não deixa de ser um exercício necessário, mas que assumimos ainda em fase exploratória. Na internacionalização da educação superior, as estratégias de mobilidade estudantil são muitas vezes justificadas tendo como pressuposto a questão da qualidade do ensino, ainda que esta qualidade seja de “grande polissemia” (Sousa, 2017, p. 347) e envolva tensões interpretativas que são necessariamente (também) políticas. A compreensão disso requer considerar, entre outros fatores, os marcos teóricos que contribuem para problematizar a natureza de uma *world-class university* e, por outro, a mobilidade estudantil como um dos elementos que contribuem para intensificar sua internacionalização. Isto porque a presença de estudantes internacionais é um indicador de qualidade das universidades nacionais e internacionais.

Todavia, na discussão desta questão, que está longe de ser meramente técnica ou de gestão de vantagens competitivas e comparativas, é importante não perder de vista que a internacionalização da educação superior “é, contraditoriamente, um espaço de debates e embates, fundamentalmente, entre os atores do próprio campo e na intercessão dos campos sociais envolvidos com a produção e a distribuição do conhecimento e da ciência (Azevedo, 2014, p. 103). Neste sentido, a reflexão proposta no artigo toma por referência a noção de *campo* proposta por Bourdieu (1983) com o intuito de problematizar o que se deve entender por *world-class university*.

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Brasil, sovieira1@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Minho, Portugal, roveniaa@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade do Minho, Portugal, ajafonso@ie.uminho.pt

Tendo em conta o atual estágio altamente competitivo da economia do conhecimento, partilhamos da tese de que, no campo das *world-class universities*, muito embora as relações objetivas que o configuram possam ser de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou de cooperação entre posições distintas, só na retórica poderão ser relações de solidariedade e de cooperação. Assim, embora a internacionalização da educação superior, como chamam a atenção M. Azevedo e A. Catani, possa levar a partilhar culturas e ideias com um sentido humanista, o mais evidente atualmente é o que os autores sublinham como sendo “o sentido coisificante da expansão capitalista e da mercadorização” (Azevedo & Catani, 2012, p. 274). E concluem:

Se a internacionalização da educação superior for considerada instrumentalmente como um catalisador das atividades econômicas, perde-se de vista a solidariedade e corre-se o risco de se tornar somente uma correia de transmissão da hegemonia dos países centrais, de inculcação dos valores e da aceitação de determinado arbitrário cultural – com a conta paga pelos países periféricos –, reforçando-se o poder de dominação dos dominantes. (Azevedo & Catani, 2012, p. 287)

Em relação a este poder de dominação, vem justamente a propósito convocar também alguns dos pressupostos conceituais dos estudos pós-coloniais/descoloniais para perceber melhor como a concepção epistêmica hegemônica eurocêntrica (ou melhor, euroamericana) no contexto da globalização da economia capitalista do conhecimento direciona os fluxos de estudantes internacionais do Sul para o Norte Global.

## 2 Noção de campo e de colonialidade de poder

Bourdieu (2004) propõe a noção de *campo* para dar mais densidade analítica à estruturação das relações sociais. Para ele, o campo se caracteriza por possuir uma hierarquia interna e espaços estruturados de posições, nos quais há objetos de disputas e interesses específicos que mobilizam agentes e/ou grupos de agentes para as lutas que nele se estabelecem. Neste sentido, a compreensão da gênese social de um campo é a apreensão daquilo “que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (Bourdieu, 2004, p. 69). Desse ponto de vista, o campo é concebido enquanto espaço social dotado de estrutura própria, de relativa autonomia em relação a outros campos sociais e de objetivos específicos que garantem uma lógica particular ao seu funcionamento. À medida que se constituem como espaços de relações em movimento, os campos revelam aos seus agentes a possibilidade de travarem uma luta, por meio da qual constroem processos visando à disputa pelo poder em seu interior. Sua estrutura “é um estado de relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta” (Bourdieu, 1983, p. 90).

A transposição desse nível de raciocínio para a análise do conceito de *world-class university*, bem como dos interesses e contradições que o envolvem,

leva ao reconhecimento de que no interior do *campo* os atores e, consequentemente, as instituições lutam, tendo por base as regras definidoras da disputa e as possibilidades de nele terem sucesso. É nesse contexto interpretativo que o texto busca entender como no campo da educação superior se situam as *world-class universities* e em que medida a mobilidade estudantil revela ter uma dimensão social no contexto da economia do conhecimento de uma sociedade globalizada. Para além disto, considerando as distintas visões epistemológicas do Norte e do Sul, problematizamos a forma e as razões pelas quais a dimensão social na agenda política da educação superior na escala supranacional está a incorporar valores humanitários e de avanço democrático que, historicamente, caracterizaram e impulsionaram forças em sentido contra-hegemônico.

Devido à complexidade de que reveste esse *campo*, a investigação da natureza e do papel assumidos pelas universidades requer a compreensão de como os governos nacionais e certos grupos e classes sociais se articulam no sentido de atingir determinados fins, os quais passam (também) por garantir a certas instituições de educação superior um lugar de destaque. Por isso, é importante examinar casos concretos de *universidades de classe mundial*, que não têm necessariamente de estar situadas no estrangeiro, para perceber como se desenvolveram e como conseguem garantir distinção e prestígio em um campo de disputas que pode variar de intensidade e alcance, dependendo do contexto no qual ganham força e se manifestam.

Na compreensão desse fenômeno, a noção de campo de Bourdieu (1983) contribui para o entendimento de que cada *world-class university* não constrói sua identidade institucional de maneira isolada e independente das demais, localizando-se estas no mesmo país ou não. Essa identidade é constituída tomando *rankings* e outras universidades por referência, a partir de relações estabelecidas entre elas no campo da educação superior, o qual demanda sua compreensão como um complexo espaço que comporta uma pluralidade de atores/grupos de atores (governos nacionais, *policy makers*, reitores, docentes, estudantes, entres outros atores) e instituições com vocações bastante distintas.

O perfil acadêmico das universidades varia em função de uma multiplicidade de critérios, como áreas do conhecimento, diversidade de cursos e programas desenvolvidos, marcas distintivas que constroem frente às demais, projetos de internacionalização, produção científica e imagem que desejam promover e manter publicamente. Mas não se trata apenas de questões instrumentais ou técnicas, nem de recursos materiais e humanos altamente especializados, nem, muito menos, de meras estratégias de *marketing*. Há questões políticas e lutas culturais e científicas mais amplas que a própria noção de *campo* exige que sejam convocadas. No campo das políticas avaliativas em educação, por exemplo, Afonso (2017), a partir de uma perspectiva crítica pós-colonial, denuncia a “relação de dominação cognitiva” (eurocêntrica ou euroamericana) que continua sustentando muitas das opções da política educativa e muitos dos modelos de avaliação adotados, aos quais se sujeitam

diferentes países, nomeadamente os que se situam numa “posição periférica ou semiperiférica no contexto mundial” (Afonso, 2017, p. 163).

Sob esse prisma, o conceito de *colonialidade de poder*, empregado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014), ajuda-nos a perceber como a construção do imaginário das *world-class universities* e a posição de prestígio das universidades nos *rankings* internacionais de classificação estão associadas a uma agenda global capitalista de cariz eurocêntrico (ou euroamericano) para a internacionalização das políticas educacionais. Por conseguinte, vinculadas ao atual padrão mundial de produção e disseminação de conhecimento técnico-científico que promove a hierarquização epistêmica mundial e contribui para a perpetuação de desigualdades locais, nacionais, regionais e globais.

Antes, cabe ressaltar que o termo eurocentrismo é empregado como metáfora para a dominação do conhecimento ocidental. Nas palavras de Quijano: o eurocentrismo “não é a perspectiva cognitiva dos europeus exclusivamente, ou somente dos dominantes do capitalismo mundial, mas do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (Quijano, 2014, p. 287). Colonialidade de poder refere a uma das quatro formas de dominação social estabelecidas pelo padrão de poder mundial da modernidade com início no século XVI, com a chegadas dos ocidentais ibéricos às Américas. Colonialidade implica a classificação da população tendo por base a ideia de raça. O eurocentrismo, o capitalismo e o Estado, enquanto autoridade coletiva, constituem as outras formas do padrão de poder mundial.

Embora o mundo moderno esteja a passar por importantes mudanças sociais, interpretadas como sintomas de um sistema em transição ou da última etapa da modernidade (Wallerstein, 2003), há de se refletir a que ponto o atual discursivo hegemónico, sustentado pela incorporação de valores democráticos e humanitários, está a moldar novas e mais sutis formas de dominação. Sinais disto são percebidos nos modelos teóricos-conceituais de publicações recentes produzidas e amplamente divulgados por *think tanks* multilaterais e grande poder de influência sobre as políticas de internacionalização da educação superior em diferentes latitudes. Nestes estudos, a dimensão social é traduzida pelos conceitos de competência global ou competência democrática e intercultural e cidadania global, que dizem respeito à construção de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para a empregabilidade no mercado de trabalho do século XXI e convivência pacífica e respeitosa com outras culturas, visões de mundo e identidades (OECD, 2018; Unesco, 2015; 2018).

Em linha com a lente teórica pós-colonial, a nosso ver, todo este discurso ancora a emergente hegemonia europeia no que diz respeito à construção de um novo imaginário de eurocentrismo – o Espaço Europeu para o Ensino Superior, com a (suposta) garantia de qualidade das suas universidades. Constitui-se e legitima-se assim, um novo *campo* de competição entre as instituições europeias e norte-americanas, de padrão *world-class* ou não, por melhores posições nos *rankings* globais, e que, consequentemente, não deixará de refletir-se na atração de estudantes internacionais. Em decorrência disso, a competência global e o apelo a uma cidadania global funcionam como

estratégia política para o alívio de tensões nas zonas centrais de produção de conhecimento que se veem agora frequentadas por uma profusão de culturas, identidades e visões de mundo até então invisibilizadas. Dito de outro modo, esses novos conceitos reatualizam o discurso hegemónico e pendular ao capitalismo.

Entretanto, a questão que se coloca é a de saber até que ponto esta diversidade estudantil percebe criticamente o discurso dominante e/ou se deixa cativar e ser dominada por ele. Como bem observa Kim Terri, tomando de empréstimo as quatro formas de capital (econômica, social, cultural e simbólica) conceituadas por Bourdieu (2005/2007), a mobilidade de académicos e estudantes é uma oportunidade privilegiada para a aquisição de uma nova forma de capital, que ela designa de capital de identidade transnacional. Trata-se de um “conhecimento corporificado e viajado” (Kim, 2015, p. 1) ou, como melhor define em artigo posterior, um “*hexis* reflexivo crítico”, “um ativo individual autêntico, não reproduzível” (Kim, 2017, p. 987). Para esta autora, o pensamento de muitos dos intelectuais aflorou de forma crítica e inovadora depois da experiência de mobilidade internacional e confronto com outras culturas e visões de mundo, entre os quais podemos citar alguns teóricos pós-coloniais, como Stuart Hall, Gayatri Spivak e Frantz Fanon.

### 3 Conceito e características das *world-class universities*

Em um sentido mais genérico, as *world-class universities* podem ser concebidas como instituições singulares que, em decorrência da excelência alcançada no ensino e na pesquisa, são reconhecidas como pilares fundamentais do desenvolvimento pleno e soberano dos países ou regiões onde estão localizadas. Devido à sua natureza, configuram-se como um tipo específico de instituição, fazendo parte de um grupo restrito e seletivo dessa categoria de universidade no mundo. Destacam-se pelo elevado padrão evidenciado em suas atividades, de maneira a servir de referência para o comportamento que as demais assumem no campo mais amplo do qual fazem parte. Para atingirem tal posição, as universidades em questão possuem

professores altamente qualificados, resultados de excelência em pesquisa, qualidade no ensino e na aprendizagem, altos níveis de financiamento governamental e não governamental, estudantes internacionais e talentosos, liberdade acadêmica, estrutura de governança autônoma e instalações bem equipadas para ensino, pesquisa, administração e - muitas vezes - para alojamento estudantil. (Altbach & Salmi, 2011, p. 3)

Nessa perspectiva, as *world-class universities* detêm atributos singulares e diferenciados, capazes de levar ao seu reconhecimento frente aos avanços que podem empreender, visando o progresso do conhecimento humano, bem como ampliar os horizontes culturais de uma sociedade globalizada e o repertório de técnicas nos mais diferentes ramos do campo científico. Para alcançar sua



condição na educação superior mundial, investem no aperfeiçoamento das qualificações dos acadêmicos, estimulam e criam oportunidades para que os estudantes sejam inovadores, avançam na pesquisa e incentivam a transferência de tecnologias. Além disso, tomam a pesquisa com eixo estruturante de suas práticas, produzindo pesquisa original e de qualidade em ciência básica e aplicada, recebendo vultosos fundos para realizar esse trabalho, o que lhe permite liderar os avanços tecnológicos (Altbach, 2011).

Esse conjunto de características está diretamente associado a um modelo favorável de governança, cujos princípios básicos são a autonomia de gestão e a liberdade para promover alterações em seu percurso, de maneira a buscar alinhamento aos padrões internacionais de qualidade (Altbach, 2003). O padrão de excelência das *world-class universities* demanda ainda expressivos recursos capazes de garantir processos históricos de aprendizagem demorados e complexos, cujas práticas daí decorrentes não são facilmente replicáveis por outras universidades que também buscam alcançar o mesmo patamar e reconhecimento de prestígio e distinção no campo da educação superior. Para tanto, investem na definição de políticas institucionais que resultem em apoio e encorajamento aos acadêmicos para que publiquem trabalhos em revistas internacionais de impacto científico e cultural em países de língua inglesa, bem como na captação de professores de renome internacional (Hazelkorn, 2011).

#### 4 *World-class universities* e rankings internacionais

Embora mantenham determinadas relações com os *rankings* universitários internacionais, as *world-class universities* não devem ser confundidas com eles. A palavra *ranking* remete a classificação estatística a partir de critérios pré-definidos “não apenas coloca as universidades numa posição numérica”, como também infere “uma carga semântica avaliativa de qualidade” e que, por sequência, as mídias, as universidades e a sociedade ajudarão a legitimar (Pilatti & Cechin, 2018, p. 77). Entretanto, as universidades com excelente colocação em *rankings* nem sempre são universidades de classe mundial – o que implica que não se possa aceitar acriticamente a ideia vulgar de que “*ranking* das universidades mundiais por diferentes organizações é sempre o ponto de referência para as universidades nacionais verem se elas se tornaram de classe mundial ou não” (Song, 2018, p. 735).

Na perspectiva de Barreyro (2008), os *rankings* mantêm uma relação estreita com avaliações mercadológicas, razão pela qual tendem a se afastar da avaliação da qualidade, que atribua valor e, ao mesmo tempo, produza sentido àquilo que está sendo avaliado. Desse ponto de vista, eles acabam sendo utilizados e induzindo a construção de uma cultura de excelência que traduzem, em determinada medida, uma padronização internacional. Na prática, contribuem para definir as regras do jogo no complexo campo da educação superior mundial. Na sociedade globalizada, o próprio campo da educação superior produz e sofre os efeitos de determinadas tensões, as quais acabam provocando a necessidade de segmentá-lo por meio de *rankings* acadêmicos globais.

As primeiras posições ocupadas pelas universidades nesses *rankings* tornaram-se importantes sobretudo nas últimas duas décadas, particularmente na Europa, a partir do Processo de Bolonha, quando a mobilidade internacional de estudantes passou a ter centralidade na agenda política. Em consequência, os *rankings*, que induzem à luta pela obtenção do título de *world-class university*, têm se tornado, segundo Hazelkorn (2011, p. 183), objeto de intensas discussões “sobre a contribuição do ensino superior para a competitividade global das nações”, na medida em que se tornam mais sensíveis, eficientes e produtivos “ao mercado e clientes”. A China, por exemplo, tem tomado a decisão de selecionar universidades e apoiá-las com substantivos recursos, de maneira que se tornem *world-class universities*, ao longo de determinado período de tempo, pois isso exige políticas estatais formuladas e inseridas em um planejamento de grande espectro (Song, 2018, p. 731).

Embora nos últimos anos várias classificações tenham sido produzidas por instituições de diferentes países, duas delas, conforme assinala Hazelkorn (2011, p. 4), são reconhecidas pelo pioneirismo e pela influência global: (1) o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), publicado, pela primeira vez, em 2003 pelo Centro de Universidades de Classe Mundial da Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade Jiao Tong de Shanghai, na China (ARWU, 2018); e (2) o *Times Higher Education World University Rankings* (THE), criado em 2004, na Grã-Bretanha, no âmbito da empresa *TSL Education Ltd*, em parceria com a *QS Quacquarelli Symonds*.

Anualmente, o ARWU publica o *World Top 500 Universities*, ou seja, o *ranking* das 500 melhores universidades do mundo. A proposta inicial do ARWU era apenas dimensionar a diferença entre as universidades da China e as conceituadas universidades estrangeiras, na perspectiva de identificar aquelas mais adequadas para os envios dos estudantes bolsistas daquele país. Todavia, a primeira edição desse *ranking* produziu tensões no território europeu, uma vez que, dentre as 20 melhores universidades mundiais de uma lista de 100, predominaram instituições dos Estados Unidos e do Reino Unido (Nassi-Calò, 2014). Considerando a configuração que assumiu a partir da segunda metade da década de 2000, a classificação tem recebido diversas críticas, visto que “países que dispõem de muitas escolas ou universidades de excelência, mas com poucos estudantes são mal classificados, e a ARWU ignora universidades, centros de pesquisa ou escolas que trabalham em rede, como é cada vez mais o que acontece na Europa” (Théry, 2010, p. 190).

Na edição de 2018, a classificação do ARWU contemplou seis universidades públicas do Brasil entre as 500 melhores do mundo: Universidade de São Paulo (151-200); Universidade Federal do Rio de Janeiro (301-400); Universidade Estadual Paulista (301-400), Universidade de Campinas (301-400), Universidade Federal de Minas Gerais (401-500) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (401-500). Estas são, portanto, as universidades brasileiras mais próximas do padrão *world-class*. Outras 17 universidades brasileiras são classificadas entre as mil melhores do mundo. Por

sua vez, o *Times Higher Education World University Rankings* (THE) publica, desde 2011, a lista das 200 “melhores universidades do mundo”, o *World University Rankings* (THE, 2018). O Brasil não tem universidade listada no *world top 200* de 2018. Entretanto, 20 universidades brasileiras aparecem entre as mil de melhor padrão internacional de qualidade, face ao universo de 20 mil instituições de ensino superior em todo o mundo (THE, 2018).

**Tabela 1.** As 20 melhores universidades do mundo em 2018

Posição	ARWU	País	THE	País
1	Harvard University	EUA	University of Oxford	Reino Unido
2	Stanford University	EUA	University of Cambridge	Reino Unido
3	University of Cambridge	Reino Unido	California Institute of Technology	EUA
4	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	EUA	Stanford University	EUA
5	University of California/Berkeley	EUA	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	EUA
6	Princeton University	EUA	Harvard University	EUA
7	University of Oxford	Reino Unido	Princeton University	EUA
8	Columbia University	EUA	Imperial College London	Reino Unido
9	California Institute of Technology	EUA	University of Chicago	EUA
10	University of Chicago	EUA	ETH Zurich	Suíça
11	University of California/Los Angeles	EUA	University of Pennsylvania	EUA
12	Cornell University	EUA	Yale University	Suíça
13	Yale University	EUA	Johns Hopkins University	EUA
14	University of Washington	EUA	Columbia University	EUA
15	University of California/San Diego	EUA	University of California/Los Angeles	EUA
16	University of Pennsylvania	EUA	University College London	Reino Unido
17	University College London	Reino Unido	Duke University	EUA
18	Johns Hopkins University	EUA	University of California/Berkeley	EUA
19	Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Suíça	Cornell University	EUA
20	Washington University in St. Louis	EUA	Northwestern University	EUA

Fonte: ARWU (2018) e THE (2018)

Tendo em conta que o ARWU e o THE World University Rankings têm em comum a classificação individual das 100 melhores universidades do mundo, a Tabela 1 apresenta um recorte com as vinte instituições no topo dos dois rankings.

Em razão dos diferentes critérios metodológicos adotados, a configuração geográfica altera-se. No ARWU, a América do Norte (Estados Unidos e Canadá) detém 50% das 100 melhores instituições do mundo; a Europa vem a seguir com 33%, com destaque para o Reino Unido (8%). No *ranking* THE, a distribuição é um pouco menos concentrada na América do Norte (46%), e com mais instituições europeias entre as 100 melhores do mundo (37,2%). No ARWU, as *world-class universities* estão predominantemente concentradas nos EUA (46%), além do fato que 64% delas situarem-se em regiões anglófonas e 89% no Ocidente. Esta hegemonia se repete no *ranking* THE, com pequenas alterações percentuais, ou seja, Estados Unidos (42%), países anglófonas (63%) e ocidentais (89%).

## 5 *World-class universities* e mobilidade estudantil

A educação superior mundial lida na atualidade com uma dimensão económica sem precedentes, validando a lógica de mercado a ela associada e opondo-se à sua concepção enquanto um bem público. Neste contexto, o prestígio de uma instituição é reconhecido à proporção que associa sua atuação a esse tipo de economia, gerando patentes em setores, como a biotecnologia, e superando, em muitos casos, as próprias empresas (Altbach & Salmi, 2011). Assim, no afã de se tornarem *world-class*, as instituições optam por adotar estratégias variadas, tais como reformas nas práticas de gestão, definição de padrões de recrutamento de talentos e regulamentos de promoção, que acabam por posicioná-las em um trabalho de competição internacional, como foco de suas políticas institucionais em elementos mensuráveis (Sursock & Smidt, 2010). É neste conturbado contexto que se insere a reflexão sobre a mobilidade internacional de estudantes, merecendo destaque a hegemonia da língua inglesa e a concentração geográfica dessas universidades.

De maneira análoga ao que acontecia nas universidades medievais com a adoção do latim como língua hegemônica, nas *world-class universities* o inglês passa a ser a língua franca, o que faz com que a classificação destas favoreça, de maneira clara, os países nos quais o inglês é a língua materna. Tal fato tem merecido críticas de estudiosos que consideram um fator de distorção o inglês como a língua internacional na maior parte dos campos científicos, o que faz com que “os universitários do mundo anglófono [sejam] muito mais integrados ao circuito internacional que os seus homólogos dos outros blocos culturais (Théry, 2010, p. 191). De acordo com dados de 2017 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), os estudantes em mobilidade internacional equivalem a 5,6% do volume total das matrículas em educação superior nos países-membros, sendo que os que mais recebem são

aqueles que possuem o inglês como língua materna e economia avançada: Estados Unidos (30%) e Reino Unido (14%).

Paralelamente à hegemonia do inglês, na condição de instituições que alcançaram um nível de excelência globalmente reconhecida, as *world-class universities* revelam uma concentração geográfica no Norte Global ocidental. Conforme dados de 2018 mostrados na Tabela 1, extraídos dos *rankings* ARWU e THE, as vinte universidades que alcançaram essa condição acadêmica estão sediadas nos Estados Unidos ou Reino Unido. A concentração de universidades anglófonas em países ocidentais mantém-se quando a amostra é ampliada para as que são consideradas as 100 melhores do mundo.

Por outro lado, tendo em conta o Sul Global de origem colonial ibérica, o Brasil enfrenta desafios estruturais, entre os quais o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, para fazer avançar as políticas de internacionalização. Vale lembrar que não há nenhuma instituição brasileira entre as que são consideradas as 100 melhores do mundo em nenhum destes dois *rankings*. A melhor posição é a da Universidade de São Paulo (USP), que aparece no ranking ARWU no intervalo entre a 151-200 melhor do mundo. Numa sociedade brasileira que se caracteriza por extremas desigualdades sociais, a aprendizagem da língua inglesa tende a estar fortemente relacionada às condições econômicas e raciais. Estudantes negros, de classes sociais com menor posse dos diferentes tipos de capital (econômico, cultural e social) e com menor proficiência na língua inglesa tiveram, por exemplo, desvantagem no processo seletivo para o programa de mobilidade internacional, o Ciência sem Fronteiras (Borges, 2018).

Criado em 2011, no governo Dilma Rousseff, o Ciência sem Fronteiras foi o maior investimento do governo brasileiro em mobilidade estudantil, com a implementação de quase 100 mil bolsas para formação complementar no exterior. O THE World University Rankings e o QS World University Rankings serviram de referência para mapear as (supostas) melhores universidades do mundo em áreas de conhecimento consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico do Brasil. A proposta inicial era enviar, prioritariamente, os estudantes para “as 30 instituições mais bem classificadas nos *rankings* internacionais para cada grande área de conhecimento” (Capes & CNPq, 2011, p. 7). Entretanto, o pouco domínio da língua inglesa, mostrou-se como grande barreira, o que levou Portugal, que também não tem nenhuma instituição classificada entre as 100 melhores do mundo nos *rankings* internacionais, a despontar entre os principais países de destino dos brasileiros.

Dados de pesquisa sobre este programa revelam que 60% de um grupo de 1.283 bolsistas brasileiros que estudaram em instituições dos Estados Unidos entre 2012 e 2015 precisaram aperfeiçoar o inglês em cursos de imersão no país de destino. Apesar da baixa proficiência em inglês ser generalizada entre os participantes, estudantes provenientes de famílias de baixa renda (45% a mais dos que pertenciam a classes de maior renda) precisaram de aulas de reforço no exterior antes ou concomitantemente aos seus cursos. Por sua vez, 11.4% a mais de bolsistas negros do que brancos relataram que estudar nos Estados Unidos

foi o principal meio para uma melhor proficiência no idioma (Borges, 2018, p. 138).

Apesar da repercussão do Ciência sem Fronteira no cenário da mobilidade internacional, no Brasil ainda são pouco expressivas as iniciativas de internacionalização, nomeadamente relativas ao movimento de chegada de estudantes. Fato que explica, em grande parte, porque, em 2016, o país contava apenas “com 15.803 estudantes estrangeiros em suas instituições de educação superior (IES), de 174 diferentes nacionalidades, representando, entretanto, apenas 0.2% do total de matrículas” (Inep, 2017, p. 31). Esses colocam o Brasil entre aqueles países que apresentam menores índices de estudantes internacionais em cursos universitários. Destes 15.803 estudantes, 45% deles procediam das Américas, nomeadamente de países latino-americanos, 28% da África, 14% da Europa e 2% da Oceania (Inep, 2017).

No fluxo inverso, o Brasil aparece na 24ª posição entre os países com maior número de estudantes enviados para o exterior: 43.438 estudantes brasileiros estudaram fora do país em 2016 (Unesco UIS.Stat, 2017). Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá estão entre as principais rotas da mobilidade dos estudantes do Brasil. Os dados aportados indicam a tendência da mobilidade de estudantes brasileiros para países ocidentais, nomeadamente anglófonos, no sentido Sul-Norte, unidirecionalidade que se mantém em razão de uma “supremacia do saber científico, hegemônico e cultural frente aos saberes periféricos” (Esturo, 2017, p. 143). Esta tendência também é observada no Ciência sem Fronteiras, em que Estados Unidos e países de língua inglesa foram os principais anfitriões dos bolsistas (Capes & CNPq, 2011).

## 6 Considerações finais

No complexo campo da educação superior, a configuração das *world-class universities* lida com fenômenos diversos. Muitas universidades, por exemplo, encontram dificuldades para chegar a essa condição e acabam servindo de exportadoras de indivíduos altamente capazes para aquelas universidades estrangeiras que vêm se mostrando no plano internacional como sendo de pesquisa. No mundo globalizado, significativos avanços ocorrem na internacionalização da educação superior, de maneira associada à economia baseada no conhecimento. As lutas que nele se instalam, motivadas pelo alinhamento às diretrizes desse tipo de economia, mostram que as universidades de classe mundial tendem a aderir, para fins de sua avaliação, ao padrão hegemônico de qualidade.

Em paralelo a isto, há a questão da dominação epistêmica e cultural do Ocidente que está a atualizar-se na economia do conhecimento do século XXI a partir de conceitos de competência global e cidadania global. A partir da ideia de desenvolvimento como imaginário “autogerado pelos povos e culturas do Ocidente, conclui-se que o resto dos povos do planeta deve seguir as diretrizes dos especialistas ocidentais (nativos ou importados) para reproduzir essa ‘bem-sucedida’ experiência de bem-estar coletivo” (Lander, 2015, pp. 59-60).

Em síntese, o novo modelo de universidade revela uma associação direta (mas discutível) com os *rankings* acadêmicos globais. Esses *rankings* acabam por influenciar as políticas nacionais para a educação superior, nos diferentes países, induzindo as universidades a adotarem critérios de avaliação regulados por padrões globais. O resultado disso é que as *world-class universities* hegemônicas são aquelas que possuem o inglês como língua materna, e estão situadas no Norte Global e no lado ocidental eurocêntrico (euroamericano). Perspetiva que compromete, em última análise, a visibilidade da dimensão social da mobilidade internacional de estudantes do lado de cá, no Sul Global.

### Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT; e também pela Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

### Referências bibliográficas

- Academic Ranking of World Universities 2018. (2018). Consultado em setembro, 2018, em <http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html>
- Afonso, Almerindo J. (2017). Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratorio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 156-166. doi:DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.10.2.10112>
- Altbach, Philip G. (2003). The costs and benefits of world-class universities. *International Higher Education*, 33, 5-8. doi: 10.6017/ihe.2003.33.7381
- Altbach, Philip G. (2011). The past, present, and future of the research university. In Philip G. Altbach, & Jamil Salmi (Eds.), *The road to academic excellence: the making of world-class research universities* (pp. 41-69). Washington: The World Bank.
- Altbach, Philip G., & Salmi, Jamil (2011). Introduction. In Philip G. Altbach, & Jamil Salmi (Eds.), *The road to academic excellence. The making of world-class research universities* (pp. 4-18). Washington: The World Bank.
- Azevedo, Mário L. (2014). A internacionalização da educação superior em questão: mitos, enganos e verdades. *Horizontes Latino-Americanos – Revista de Humanidades e Ciências Sociais do Mercosul Educacional*, 3(1), 99-110.
- Azevedo, Mário L., & Catani, Afrânio M. (2013). Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. *INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação*, 38(2), 273-291.

- Barreyro, Gladys B. (2008). De exames, rankings e mídia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 863-868.
- Borges, Rovênia A. (2018). *Do Brasil aos Estados Unidos: a Barreira do Inglês na mobilidade de estudantes. Um estudo sobre identidades e desigualdades refletidas no Programa Ciência sem Fronteiras*. Beau-Bassin: Novas Edições Acadêmicas.
- Bourdieu, Pierre (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia crítica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bourdieu, Pierre (2007). *A economia das trocas simbólicas* (6ª ed.). (S. Miceli, S. A. Prado, S. Miceli, & W. C. Vieira, Trans.). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 2005).
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Capes; CNPq. (2011). *Ciência sem Fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação*. Brasília: Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.
- Esturo, Edorta Camino (2017). La movilidad de estudiantes en América Central. ¿En busca del hegemonic Knowledge? *América latina Hoy*, 77, 137-158. doi:10.14201/alh201777137158
- Hazelkorn, Ellen (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230306394
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. (2017). *Censo da educação superior 2016: graduação*. Brasília: Inep/MEC.
- Kim, Terri (2015). Global Academic Capitalism, Transnational Knowledge Capital, and Academic Stratification. *Converging Concepts in Global Higher Education Research: local, national and international perspectives*. Londres, Reino Unido: SRHE Annual Research Conference 9-11 December 2015. Consultado em fevereiro, 2017, em <https://www.srhe.ac.uk/conference2015/abstracts/0352.pdf>
- Kim, Terri (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 981-997. doi:10.1007/s10734-017-0118-0
- Lander, Edgardo (2015). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In Zuma Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 41-67). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

- Nassi-Calò, Lilian (2014, abril, 17). Países em desenvolvimento liderados pela China ameaçam domínio norte-americano na ciência [online]. *SciELO em Perspectiva*. Acesso em 13 de Junho de 2018, disponível em <https://blog.scielo.org/blog/2014/04/17/paises-em-desenvolvimento-liderados-pela-china-ameacam-dominio-norte-americano-na-ciencia/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD. Consultado em setembro, 2018, em <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2017-en
- Pilatti, Luiz A., & Cechin, Marizete R. (2018). Perfil das universidades brasileiras de e com potencial de classe mundial. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(1), 75-103. doi:10.1590/s1414-40772018000100006
- QS World University Rankings. (2018). *QS TOP Universites*. Acesso em 26 de Setembro de 2018, disponível em QS Quacquarelli Symonds Limited 1994-2018: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>
- Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. In Danilo Assis Clímaco (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Antologías (pp. 285-327). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Song, Jia (2018). Creating world-class universities in China: strategies and impacts at a renowned research university. *Higher Education*, 75, 729-742. doi:10.1007/s10734-017-0167-4
- Sousa, José Vieira de (2017). Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? *Educação*, 40(3), 343-354. doi:10.15448/1981-2582.2017.3.28979
- Sursock, Andrée, & Smidt, Hanne (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels, Belgium: European University Association.
- THE World University Rankings. (2018). *World University Rankings 2018*. Consultado em setembro, 2018, em [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
- Théry, Hervé (2010). Classificações de universidades mundiais, "Xangai" e outras. *Estudos Avançados*, 24(70), 185-205. doi:10.1590/S0103-40142010000300012

- Unesco. (2015). *Educação para a cidadania global. Preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco.
- Unesco. (2018). *Global Citizenship Education: taking it local*. Paris: Unesco.
- Unesco UIS.Stat. (2017). *International student mobility in tertiary education*. Consultado em setembro, 2018 em <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172#>
- Wallerstein, Immanuel (2003). *Utopística ou As Decisões Históricas do Século Vinte e Um*. (V. L. Joscelyne, Trad.) Petrópolis: Vozes.



## Online na vida, off-line na condução

Isabel Calado<sup>1</sup>

### Resumo

No mundo digital que é hoje aquele que habitamos, a quantidade de informação disponível e todos os efeitos de desinformação provocados pelo modo de circulação das notícias, dominado pelo excesso, pela opinião e pela dominância do que nelas são os apelos emocionais e a espectacularidade, exigem dos cidadãos uma atitude de alerta e da Educação a orientação necessária para que se possa exercer a competência crítica, desde há mais de trinta anos, é advogada pela Educação para os *Media*, hoje chamada Literacia Mediática. Defenderemos que esta não deve centrar-se tanto no acesso quanto justamente no desenvolvimento dessa capacidade crítica, que permite escolher, escrutinar e desocultar os significados construídos pelos *media*. A Literacia Visual é uma das mais importantes dimensões da Literacia Mediática, não só pelo peso que têm as imagens e as visualidades no *habitat* digital, mas igualmente porque permite desenvolver capacidades de análise, reflexão e produção, orientadas para a compreensão dos mecanismos através dos quais as imagens se produzem e reproduzem, modelando o mundo. Este processo de tomada de consciência exige, por sua vez, que se encontre um bom equilíbrio entre a navegação no sistema (mesmo a imersão) e o distanciamento. Para fazermos uma boa condução da nossa presença em rede (*online*), precisamos também de olhá-la de fora (colocando-nos *off-line*).

**Palavras-chave:** Literacia Mediática, Literacia Visual, visionamento crítico, imersão, distanciamento.

### 1. Introdução

Como todos sabemos, o mundo novo já começou, digamos há trinta, vai para quarenta anos atrás, e é fruto do desenvolvimento imparável da tecnologia digital. O que a todo o momento surge no mercado como uma novidade, na verdade não passa na maior parte dos casos de mais uma variação sobre o mesmo tema. É claro que sempre ou quase sempre com consequências, mas nenhuma dessas novidades que a tecnologia promete e implementa alterará as coordenadas que já são as do mundo atual. Vamos apenas expandi-lo (há quem diga infinitamente) e acelerar, numa viagem em que já embarcamos e que não tem retorno. A velocidade é aliás um dos traços deste nosso *habitat*.

Faz parte dele, também, a globalização, as sucessivas renovações da geração digital, à qual chamamos ainda (mas será por pouco tempo) a

geração polegar, o excesso de informação disponível, o predomínio da opinião na construção das notícias, a desinformação e abundância das *fakenews*, a expansão das indústrias de entretenimento. São estas algumas das coordenadas do mundo atual que têm exigido novas competências aos indivíduos e aos grupos sociais. Acima de qualquer outra instância, é a Educação quem sobremaneira procura indicar quais são essas novas competências e como devem ser trabalhadas.

Os *media*, por seu lado, são hoje em dia, mais do que o principal auxiliar da educação, o seu grande desafio. Há não muitos anos atrás dizíamos que o grande desafio era a sociedade, havia que ajustar a escola à sociedade. Hoje dizemos que tem de se ajustar às tecnologias e aos *media*. E isto é assim, na verdade, porque eles são a sociedade, não há outra. E, se houver, é a dos excluídos.

A propósito do uso da informação, e do excesso, Barack Obama em 2010 falava em “capacitação” dos estudantes, expressando-se desta forma: “Vocês, estudantes, estão a amadurecer num ambiente mediático de 24 horas por dia, sete dias por semana, que nos bombardeia com todos os tipos de conteúdos e que nos expõe a todo os tipos de discussões, algumas das quais nem sempre se posicionam muito alto na escala da verdade. E, com *ipods* e *ipads*, *xboxes* e *playstations*, a informação torna-se uma distração, uma diversão, uma forma de entretenimento, em vez de ser uma ferramenta de capacitação, em vez de ser um meio de emancipação. Isto não está apenas a colocar a pressão sobre vocês, está a colocar a pressão sobre o nosso país e a nossa democracia.”

Uma das orientações que ainda não há muito tempo achávamos sensata face à imersão – vinte e quatro sobre vinte e quatro horas – no ambiente mediático, aconselhava-nos a decidir primeiro o que vamos procurar, antes de nos servirmos dos *media*. No entanto, o movimento contrário parece ser imparável: mergulhamos sem critério e entregamo-nos às derivas constantes da navegação que nos levam onde deixamos de ter controlo sobre aquilo que nos é oferecido, aquilo a que nos expomos e aquilo por que nos interessamos – a maior parte das vezes de modo fortuito e aleatório.

A capacitação de que Obama falava de um modo genérico (aconselhando a que usássemos a informação como um meio de emancipação e não simplesmente de diversão ou entretenimento), tem vindo a especificar-se e traduz-se hoje num mapeamento minucioso das novas competências que a escola deve assegurar para justamente habilitar os seus alunos para uma integração plena no mundo digital e mediático. Esta integração inclui a aprendizagem ao longo da vida e portanto diz respeito a todos, desde os mais jovens aos mais idosos. Conhecemos as recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho da Europa, que atualmente desdobram as literacias em Literacia da Informação, Ciberliteracia, Literacia dos *Media*, Literacia Digital, Literacia Visual,

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, imcalado@hotmail.com

Literacia da Publicidade, Fluência Informacional ... e noutras mais ainda, englobando-as por sua vez numa macroestrutura a que se vai dando nome de Meta-Literacia.

Todas estas literacias, supõe-se, emergiram da “competência digital” que já há mais de dez anos, o Quadro de Referência Europeu relativo às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida apontava como essencial. Definia-a então como “a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação”. Referia ainda que esta competência “é sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet.”

É este o espírito. Sem me alongar, mas porque penso muitas vezes de um modo semelhante, gostaria apenas de citar neste momento (e entre parêntesis) o Prof. Laborinho Lúcio que, numa recente entrevista ao jornal Público, dizia: “Vivemos perturbados e preocupados com a necessidade de gerar competências, competências, competências. E não nos damos conta de que encharcamos as crianças de tal maneira com competências que nunca chegamos a saber quais são as suas capacidades.” E dizia ainda: “... o conhecimento mais global, mais universal, é fundamental para desenvolver as capacidades, e quando confundimos conhecimento com competência ou o entalamos dentro desta ideia de sociedade de inovação, entulhamos as crianças com coisas que não lhes dizem nada e deixamos de ser capazes de compreender as suas capacidades.”

Em Portugal, todo este espírito e conjunto de orientações tem o seu enquadramento legal desde logo no Decreto-Lei nº3/2008 e no Despacho nº 6173/2016, que apresenta uma proposta de alteração a este decreto e define o grupo de trabalho responsável pela elaboração da Estratégia Nacional para a Cidadania. Em 2017 dois novos documentos legais retomam o assunto: o Perfil dos Alunos (homologado pelo despacho nº 6478), e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (emanado pelo despacho nº 5908).

A literacia digital e (ou será ou?) a ciberliteracia é uma importante dimensão do alargado mapa de competências. Em alguns casos, as abordagens que se lhe fazem estão ainda excessivamente focadas na questão do acesso. Mas a verdade é que, de muitas maneiras, o que está verdadeiramente em causa na educação e desenvolvimento da literacia digital é a perspectiva que, não sendo oposta à do acesso, não se limita a ele. A Literacia para os *Media*, muito em particular, aposta no desenvolvimento da consciência crítica, na capacidade de resolução de problemas, de comunicação, de autonomia, de criatividade e de inovação. Envolve a compreensão das práticas mediáticas diferenciadas, as interações, motivações e expectativas que as determinam e também a compreensão dos *media* como uma realidade socialmente construída.

Reforço agora a ideia, que parece consensual, de que o ambiente informativo em que vivemos, ou seja, o mundo, se tornou mais barulhento, dominado pela pressão das opiniões, contaminado pelas *fake news* e pela desinformação (através de estratégias de falsa conexão, falso contexto, conteúdos manipulados, conteúdos enganosos, impostores ou fabricados) e igualmente dominado pelas imagens e pelo visual (ver Figura 1).



Figura 1. *It's Media*

Uma das principais características dos meios de comunicação é que estes deixaram de ter como finalidade a verdadeira divulgação, sensibilização e informação dos públicos, para tomarem o aumento das audiências como prioridade. Assim, é comum que se dê mais relevo a casos chocantes, coscuvilheiros e dramáticos do que a assuntos de ordem cultural, cívica e de interesse geral. O jornalismo aproveita-se de casos e dramas não para dar voz aos problemas, mas para espetacularizar a informação e cativar os espetadores. A publicidade, por seu lado, vende sobretudo promessas, não produtos. Vende sonhos, ilusões, desejos e estereótipos.

Neste contexto, as metodologias da Literacia Mediática que assentam em análise de textos e de imagens, no estudo das práticas sociais e no trabalho prático de concepção e realização de projetos de comunicação social, parecem ser de grande importância para que uma abordagem interrogativa e reflexiva se concretize.

Tendo em conta que uma parte considerável dos conteúdos mediáticos são imagens, permito-me derivar agora para a Literacia Visual, enquanto parte integrante da Literacia Mediática, e faço-o também porque essa é a minha área de especialidade.

## 2. Literacia visual

Sendo um vasto campo de concretização da Literacia Mediática, a Literacia Visual é igualmente um território muito rico para aprender a ler o mundo, a vida e a cultura. O mundo mediático dominado pela opinião, não existe sem polémica, sem conflito e sem emoção – elementos que passaram a ser estruturantes da informação. O jornalismo faz uso desta consciência, bem como do primado da novidade e da cultura do *scoop*, e procura captar o público através do choque e da surpresa – os *media* estão invadidos pelo tema da tragédia e da celebridade e os públicos tornam-se eminentemente responsivos, mais do que ativos.

Neste regime, as imagens, fortíssimos agentes da emoção, por natureza dispersas e divergentes/polissémicas, pesam mais do que as palavras. Elas são mais difíceis de decifrar (pese embora o aparato de “verdade dos factos” de que se revestem) e propícias a instalar o erro e a confusão, para já não dizer a manipulação. Servem, na maior parte dos casos, não para esclarecer, mas simplesmente para captar a atenção, exercem uma função fática mais do que interpretativa. Desde logo porque a dimensão conotativa é a que nelas predomina, com a agravante de que a conotação, como diria Barthes, “mergulha num banho lustral de inocência” (Barthes, 1964) – o que justifica o engano em que tantas vezes as imagens nos envolvem.

De um outro ponto de vista, porém, talvez valha a pena reconhecer que as imagens, trazendo à informação mediática outra coisa diferente daquela que trazem as notícias, revelam que essa coisa não é menos importante para que a função dos *media* se cumpra. Uma dessas outras coisas que as imagens introduzem nas notícias diz respeito às emoções. E a conexão emocional do espectador/leitor com o acontecimento pode ser tanto ou mais relevante para nos conectar e comprometer com o mundo do que a informação sobre ele. Sendo que, como tanto se repete, é igualmente essa dimensão emocional que desencadeia todo um conjunto de usos e enredos das imagens que podem ser perniciosos ou, no mínimo, muito discutíveis. Outro dos estigmas que recai sobre as imagens jornalísticas é o de que elas fatiam a realidade, escolhem um momento (ou uma curta sequência) numa narrativa frequentemente longa dos acontecimentos. Aconselharia a este propósito, e para discussão deste papel das imagens na informação, a interessante obra de Barbie Zelizer, intitulada “*About to Die – how news images move de public*”: aí se discute justamente o impacto e controvérsia que envolvem as fotografias jornalísticas que mostram aquilo a que ela chama “a morte iminente”. (Zelizer, 2010)

As imagens respondem igualmente bem ao regime de informação, no que respeita à rapidez com que se geram, processam e divulgam, e alimentam-no ainda com doses massivas de subjetividade, destinadas a suscitar não apenas o agrado do público, mas o comentário e a polémica. No universo digital, a abundância de imagens faz-se pois acompanhar de

uma enorme disponibilidade, de um acesso muito rápido, de uma possibilidade de publicação e divulgação imediatas. Entre outras coisas, isto cria a ilusão de que as imagens transmitem mensagens objetivas e universais. Ora tal não é verdade e a literacia visual requer tempo, consciência de que há muito para interpretar numa imagem e que essa interpretação é um dos melhores veículos de construção de uma autonomia crítica. Sendo que os interesses que estão por detrás da difusão massiva das imagens são geralmente bastante fortes, a interpretação da mensagem visual deve visar também a sua desocultação e isso significa, entre outros aspectos, que o acesso aos contextos onde as imagens foram geradas e são divulgadas (nos seus percursos tantas vezes erráticos) se torna essencial. Muitas vezes é a ignorância sobre o contexto que leva a erros de interpretação. É ainda importante ter em consideração que os significados culturais incorporados nas imagens não permitem que as encaremos simplesmente como textos ou como discursos, mas como mapas de acesso a outras mensagens (aquilo a que Foucault se referia com a ideia do *aparatus*) e ainda que a forma como elas são mediadas (os próprios elementos simbólicos dos *media*, o *como* dizem) determinam o que dizem.

De tudo isto se depreende que o processo da Literacia Visual é complexo e demorado e que a educação do olhar é uma porta de acesso a uma mais vasta compreensão do mundo. Como assinalou Mitchell já lá vão mais de vinte anos (Mitchell, 1994), após a viragem linguística que marcou uma fase longa da vida das ciências sociais e humanas, assistimos, no final do século passado, a uma viragem iconológica que impôs a imagem como um elemento central da produção tecnológica, social e cognitiva do mundo. O que a Literacia Visual faz é pensar as imagens e o visual como sistemas de representação e modos de produção da cultura atual, desenvolvendo capacidades de análise, reflexão e produção, orientadas para a compreensão dos mecanismos através dos quais as imagens se produzem e reproduzem, modelando o mundo.



Figura 2. Triplo Salto, José Miguel Ribeiro



A ilustração da Figura 2, aparentemente talvez semelhante em alguns aspectos à que foi apresentada antes, é no entanto significativamente diferente. Ela retém os elementos essenciais de uma imagem (a definição da forma/do contorno; a distinção figura-fundo; a ideia de que a luz é essencial à produção de uma imagem, a projeção sobre um plano e ainda o enquadramento). Qualquer imagem recorre a estes elementos básicos da sua construção. Se a interpretarmos agora em comparação com o *cartoon* anterior, o que aqui se diz de diferente é que esta projeção sobre um plano (digamos um ecrã), a definição do contorno e o enquadramento servem para definir com maior nitidez, para fazer passar a figura da indefinição à definição, para lhe dar consistência a partir de uma nebulosa. O que pretendi dizer-vos através dela é que, em primeiro lugar, nenhuma imagem é inocente, todas são fabricadas e todas codificam e interpretam a realidade. E, em segundo, que algumas fazem isto para deturpá-la, outras para nos ajudar a compreendê-la. Ajudar a compreender a realidade deveria ser uma das principais exigências colocada às imagens jornalísticas, sejam elas fotografias, ilustrações ou infografias. Uma das dimensões da Literacia Visual, nas suas ligações à Literacia Mediática, é justamente ajudar a perceber quais são quais.

### 3. Reflexões finais

Resta-me levantar uma interrogação e com ela regressar ao *slogan* do anúncio da campanha de prevenção rodoviária que usurpei para intitular este trabalho, trocando-lhe apenas a ordem dos termos. O maior desafio que, na minha perspectiva, se coloca à Literacia Mediática, é o de saber como gerir, com consciência analítica, avaliativa e crítica, e portanto com algum distanciamento, a abundância de aprendizagens e adaptações contínuas que o excesso de informação, a desinformação, a proliferação de plataformas digitais e a constante adaptação à novidade exigem – no que exatamente diz respeito ao acesso. É certo que é preciso ensinar os alunos a aceder, mas eu diria que só é preciso ensinar os que ainda não sabem. E esses são, de um certo ponto de vista, muito poucos. Mas a competência do acesso parte efetivamente de uma outra ambição, que de algum modo solicita a imersão. Pois bem, imersão e distanciamento parecem ser, até um certo ponto, incompatíveis. E daí que possa levantar-se a questão: será megalómana a ambição da Literacia Mediática? Será que a Educação para os *Media* tenta resolver, ou enfrentar, um problema que não pode ser resolvido? Ou deveríamos começar a pensar que os alunos que hoje chegam às escolas são já todos nativos digitais e, nesse sentido, de pouco lhes serve treinarmos-los no acesso, e por outro lado é de grande valia que trabalhem, com eles e através dos *media*, os tais *critical viewing skills* de que já falava Len Masterman em 1989 (Masterman, 1989) e que desde o início foram a grande competência apontada pela Educação para os *Media*, hoje dita Literacia Mediática? Será a escola o último reduto de uma

aprendizagem de outra ordem, que a simples adaptação ao mundo em que todos vivemos não consegue oferecer a essa imersa e cada vez mais abrangente geração digital, por sua vez naturalmente capacitada para o acesso (mais do que muitos dos adultos, mais do que muitos dos professores, para já não falar dos idosos) ? Será que para estarmos online na vida sem perder o norte, teremos de nos colocar, em alguns momentos, *off-line*? Para justamente melhor conduzirmos a nossa presença *online*? Mergulhar, mas sem perder a capacidade de vir à superfície? Não há vida *off-line*: é o que nos diz o anúncio da campanha de prevenção. Mas curiosamente diz também que, para uma boa condução, é preciso que em alguns momentos estratégicos sejamos capazes de nos colocar *off-line*.

### Referências bibliográficas

- Barthes, Roland (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4, 40-51.  
 Masterman, Len (1989). *Teaching the Media*. Nîmes: Comedia.  
 Mitchell, William (1994). *Picture theory – essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.  
 Zelizer, Barbie (2010). *About to Die. How new images move the public*. Oxford: Oxford University Press.

## Conjuntura histórica e sociopolítica da Educação em Direitos Humanos no ensino superior do Brasil

Luciana Santos Lenoir<sup>1</sup>  
Silvana Mendes Cordeiro<sup>2</sup>  
Luci Helena Silva Martins<sup>3</sup>

**Resumo:** Os fundamentos sociopolíticos e as diretrizes metodológicas que estruturaram a Educação em Direitos Humanos no Brasil foram estabelecidos mediante o propósito de conscientização e construção de ações delineadas pelo respeito à dignidade da pessoa humana e o combate à intolerância diante das disparidades pertinentes aos estratos das sociedades contemporâneas. Nessa perspectiva, o presente trabalho expõe o histórico sociopolítico da construção dos instrumentos normativos e estratégicos que determinaram os fundamentos teórico-metodológicos dos valores e das práticas na Educação em Direitos Humanos no caso específico do Brasil. Evidenciam-se, no plano político-institucional, as diretrizes brasileiras que delinearão o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos elaborado em 1993 e revisado em 2007, como também, os preceitos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estruturadas em 2012, por meio do Conselho Nacional de Educação/MEC, homologadas pela Resolução CNE/CP/01/2012 e mediante o Parecer CNE/CP/08/2012. Reforça-se que tais diretrizes orientaram as instituições educacionais públicas e privadas na construção e execução de políticas que expõem os conteúdos referentes aos Direitos Humanos nos currículos, programas de formação e de materiais didáticos e paradidáticos. Trata-se de uma investigação que revela, por meio de levantamento bibliográfico e reflexão crítica, os parâmetros didáticos que compõem a inserção dos conteúdos voltados para os Direitos Humanos como componentes curriculares, especialmente, do Ensino Superior tendo em vista reconhecer a condução das competências e habilidades que promovem os princípios democráticos e, concomitantemente, conduzem ações para o desenvolvimento social.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Educação, Ensino Superior

### 1. Aspectos históricos e jurídicos que conduziram à aplicação da Educação em Direitos Humanos no Brasil

Análises da trajetória que conduziu à implantação e aplicação da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil exigem a compreensão dos diferentes contextos sociopolíticos nacionais e transnacionais que determinaram seus fundamentos metodológicos. Revela-se, portanto, a necessidade de recorrer às abordagens teóricas e nomológicas que constituíram as diretrizes institucionais que orientaram, fomentaram e consolidaram a Educação em Direitos Humanos como uma política pública. De acordo com Benevides, Amorim e Rego (2018), a fertilidade de discussões acerca dos direitos

humanos em conteúdos que envolvem a agenda política brasileira pode ser interpretada como uma estratégia central na esfera das políticas públicas sociais. Os autores consideram que há um número significativo de experiências governamentais e da sociedade civil direcionadas para instrumentos que envolvem a operacionalização dos direitos humanos.

Em 1970 desencadeou-se no Brasil e em outros países da América Latina, o processo de resistência à ditadura por intermédio da transição para a democracia, tal fato é considerado como um marco histórico que desencadeou ações voltadas para os direitos humanos na agenda política, social, cultural. Conforme Tosi, Ferreira e Zenaide (2016), as denominadas Comissões de Justiça e Paz; os Centros de Defesa dos Direitos Humanos; os Centros de Educação Popular das Dioceses e das comunidades de base da Igreja Católica e os movimentos de renovação dos sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais foram responsáveis por redimensionar a prática e os códigos dos direitos que envolviam operários, mulheres, indígenas, negros e sem terra. Trata-se de um movimento que disseminou o processo Constituinte de 1987 e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde então, os direitos humanos tornaram-se os pilares éticos, jurídicos e políticos que reordenaram a estrutura da sociedade brasileira.

Conforme Dallari (2007), tal condição simboliza a ruptura do ultraindividualismo presente na sociedade brasileira e que justificava a então inexistência de pressões verdadeiramente eficientes para manifestar contra os privilégios injustos. O autor indica que houve uma espécie de “mudança qualitativa” da sociedade, uma fase que subjugou o individualismo egoísta e fez com que emergissem princípios de solidariedade. Salienta-se que embora determinados analistas políticos exponham uma desmobilização do povo após a Constituinte, é perceptível que houve uma reorganização da sociedade brasileira, uma vez que elevou-se o número de Associações de ordens diversas. Desde então, desenvolveram-se práticas políticas apoiadas em direitos constitucionais que buscam as dimensões participativas no contexto das decisões políticas.

Nesse sentido, revela-se que a Carta Magna de 1988 institucionalizada após o período ditatorial, foi o instrumento que consagrou a expressão dos anseios de liberdade e democracia da nação e o mecanismo legítimo, de preceitos jurídicos, capaz de expressar os anseios por liberdade, justiça social e proteção da dignidade humana. Considera-se que as transformações políticas que conduziram à democratização são oriundas da intensa pressão política ordenada pelos movimentos sociais. Conforme Viola e Zenaide (2016), a reorganização da sociedade civil tornou-se capaz de converter a estrutura das forças hegemônicas e alterar o perfil de um Estado autoritário que passou a comprometer-se com a instalação da democracia, ainda que reduzida em termos de representatividade.

Em contrapartida, mesmo que o texto da Constituição de 1988 evidencie os anseios de uma sociedade heterogênea e delineada por ambivalências, há a tendência em expor fatores de influência social que não podem ser desconsiderados. Há, segundo Dallari (2007), a manutenção de uma herança

<sup>1</sup> Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros – FACIT, Brasil, Lucianalenoir74@gmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros – FACIT, Brasil, prof.silvanamendes@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Brasil, lucihelenam@yahoo.com.br



colonial de caráter negativo, em que preservam-se as características substanciais de dominação das elites conservadoras e reacionárias. O autor destaca a perpetuação de segmentos socialmente inferiorizados, estigmatizados em decorrência de suas características étnicas e culturais e dos acentuados desníveis regionais e sociais. São circunstâncias históricas vinculadas aos fatores políticos e que refletem as condições econômicas. Desse modo, o autor considera que no Brasil há a manutenção estratégica de um desnível regional, em que territórios são determinados conforme suas diferenças. Evidenciam-se, portanto, aqueles rotulados como pobres e “atrasados”, especialmente nas regiões norte e nordeste, e os que são interpretados como “desenvolvidos”, “modernos” e “dinâmicos”, em que há um número expressivo de oportunidades de trabalho e ascensão social, demarcados nas regiões sul e centro-sul do país.

Considera-se que a liberdade almejada e ampliada nas dimensões democráticas é incapaz de outorgar certezas alusivas aos direitos humanos. Na verdade, expõe e amplifica a complexidade de suas configurações. A correlação instantânea dos direitos humanos com uma pauta desperta elementos significativos que induzem ao ativismo político e estimulam conquistas normativas. É, portanto, como propulsora para a inserção de parcelas da população em esferas de debates e negociação, capazes de abranger espaços de racionalidade pública. Nesse sentido, a luta por direitos revela a práxis de uma sociedade que busca pela racionalidade e que seja capaz de construir condições de elevação do ser humano.

No que tange ao ordenamento das questões voltadas para a EDH no Brasil, é válido destacar as ações conectadas à América Latina. Em 1983 ocorreram o I Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos e o I Seminário Interamericano acerca da “*Educación en Derechos Humanos*” realizados pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Organização dos Estados Americanos (OEA), sediado em Costa Rica. Já em 1984, o Chile foi responsável por promover o I Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos. Na década de 1990 efetivou-se, em Santiago do Chile, o Seminário de Educação para a Paz, a Democracia e os Direitos Humanos. Ressalta-se que no Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990 são concebidas as seguintes ações:

- Criação do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP/Universidade de Brasília – UNB, em 1986;
- Criação do Núcleo de Estudos da Violência – NEV/Universidade de São Paulo – USP, em 1987;
- Instauração das Comissões de Direitos Humanos: Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em 1989;
- Instauração da Comissão de Direitos Humanos da USP, em 1997;
- Formulação da Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco UFPE, formulada em 1998;

- Implantação da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe – UFS, em 1998.

Identifica-se que no Brasil, a década de 1990 é marcada por um direcionamento de um conjunto de atividades nacionais e supranacionais com a intenção de promover a cultura de direitos e, também, a cultura dos direitos humanos que, paralelamente, conduzem à constituição de uma pedagogia dos direitos humanos. São consolidadas três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos. No que tange à educação é estabelecida e promulgada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em 2001, o Plano Nacional de Educação. Em consonância, são estruturadas as políticas de ações afirmativas<sup>4</sup>. Em 2007, aprova-se a versão final do Plano Nacional de Educação em/para os Direitos Humanos.

A partir de 1990, as temáticas que abrangem os direitos humanos foram ressaltadas em decorrência do final da guerra fria, fato que permitiu uma espécie a emergência dos direitos humanos, que até então encontravam-se delimitados pelas correntes lógicas dos dois blocos contrapostos. Já com o processo de globalização e o avanço das políticas econômicas neoliberais, há um realinhamento das relações entre nações e povos que resulta na concentração da riqueza que desencadeia o aprofundamento das desigualdades e da exclusão social, aspectos que afetam, substancialmente, a justiça distributiva e a paz. Nesse cenário, acumulam-se aspectos inquietantes no que tange às violações de direitos humanos, seja no âmbito dos direitos civis e políticos<sup>5</sup>, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais que evidenciam um potencial desajuste entre os avanços alcançados no plano jurídico-institucional e a aplicabilidade dos direitos.

Paradoxalmente, abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. Esse processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas. Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar:

- a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos/ãs comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a

<sup>4</sup> São consideradas como ações afirmativas os mecanismos de concretização da igualdade material destinados aos indivíduos historicamente desfavorecidos. Referem-se, portanto, às políticas públicas que enfatizam estratos sociais desprovidos do acesso aos direitos sociais, especialmente, nas esferas da educação e ao do trabalho. Tais políticas permitem transformações de cunho cultural e psicopedagógico que suplantam o imaginário coletivo o paradigma de subordinação e inferioridade de determinados grupos sociais.

<sup>5</sup> Faz-se necessário diferenciar que os direitos fundamentais da cidadania são estruturados em três categorias: civis, políticos e sociais. Os civis são demarcados pelos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. São capazes de assegurar as possibilidades de escolhas na esfera pessoal. No que concerne aos políticos, considera-se que são aqueles vinculados aos níveis de participação política do cidadão. Já os sociais são interpretados como aqueles que buscam garantir ao indivíduo a sua participação na riqueza coletiva que materializa-se mediante o direito à saúde, à educação, à alimentação e a um trabalho digno, dentre outros.

adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros/as, povos indígenas, idosos/as, pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos (BRASIL, 2007, pp. 21-22).

Enfatiza-se que em 2001, durante a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo em Durban, foi apresentado o documento oficial brasileiro que sustentou a adoção de políticas de ações afirmativas destinadas à população afrodescendente, condizentes às áreas da educação e trabalho. Estabeleceram-se, assim, medidas que viabilizassem a estrutura de políticas e planos de promoção da igualdade material, de caráter substantivo. De acordo com Piovesan (2008) tal documento indicou a aquiescência de medidas pertinentes às ações afirmativas tendo em vista permitir e garantir o maior acesso de afrodescendentes às universidades públicas, como também a adoção, em licitações públicas, de critérios de desempate que elencassem afrodescendentes, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes.

Nas recomendações estabelecidas durante a Conferência de Durban, expôs-se a relevância dos Estados em priorizar ações afirmativas, como prática compensatória para amenizar as condições discriminatórias carregadas historicamente daqueles considerados como vítimas de diferentes formas de intolerância. A autora aponta que durante o processo pós-Durban houve a intensificação das discussões acerca da fixação de cotas para afrodescendentes em universidades e do denominado Estatuto da Igualdade Racial.

Desse modo, em 2002 estabeleceu-se o Programa Nacional de Ações Afirmativas que considerou parâmetros de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência. No mesmo período, inaugurou-se também o Programa Diversidade na Universidade, difundido mediante a criação de bolsas de estudo e prêmios a alunos de instituições que promovessem ações de inclusão no âmbito universitário. Nesse momento, são implementados novos mecanismos que se coadunam com os princípios dos direitos humanos, tais como os Programas de cotas para afrodescendentes em universidades; a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, instituída em 2003 e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Além disso, adicione-se o Estatuto da Igualdade Racial, que, pelo período de dez anos, propôs: a fixação de cotas raciais para cargos da administração pública federal e estadual; a valorização da herança cultural afrodescendente na história nacional; cota para a participação de afrodescendentes em propagandas, filmes e programas; a inserção

do quesito "cor/raça" no sistema de saúde; a reserva de vagas para afrodescendentes e povos indígenas em universidades federais; a composição étnico-racial de empresas como critério para desempate em licitações públicas; e o dever de adotar programas de promoção de igualdade racial às empresas que se beneficiam de incentivos governamentais (Piovesan, 2008, p. 893).

No contexto brasileiro, as discussões referentes às ações afirmativas tendem a desencadear controvérsias, uma vez que há grupos que sustentam a ideia de que as mesmas refletem uma violação de direitos e outros que acreditam que tratam-se de uma possibilidade jurídica ou até mesmo um direito. Nesse sentido, Piovesan (2008) pondera que o anteprojeto de Convenção Interamericana contra o Racismo e toda forma de Discriminação e Intolerância, proposto pelo Brasil no âmbito da OEA, considera como dever dos Estados de empregar mecanismos ou políticas públicas de ação afirmativa e de incentivar a sua adoção na esfera privada. A autora relata que o debate público concernente às ações afirmativas no Brasil é fomentado por cinco eixos de análises que expõem dilemas e tensões.

A primeira vertente estrutura-se pela reflexão acerca da "igualdade formal *versus* igualdade material". Aqueles que opõem-se às ações afirmativas consideram que elas sejam atentatórias ao princípio da igualdade formal, uma vez que limitam-se ao paradigma de que "todos são iguais perante a lei", as que empregam medidas que seriam discriminatórias.

A segunda tensão explorada por Piovesan (2008) trata a dicotomia condizente às políticas universalistas *versus* políticas focadas, situação alimentada pela concepção de que as ações afirmativas exigem políticas focadas, destinadas a grupos específicos considerados como socialmente vulneráveis. Tal fato desencadearia a fragilização das políticas universalistas. Em contrapartida, não há elementos que impeçam a adoção de políticas universalistas concomitantes às políticas focadas. Considera-se, ainda, que adoção de políticas universalistas é insuficiente para a redução das históricas desigualdades raciais.

A terceira crítica abrange os beneficiários das políticas afirmativas, estabelecidos por intermédio de parâmetros de "classe social" e "raça/etnia". Revelam-se, assim, as incongruências que contornam a estrutura social brasileira configurada por um lado considerado como branco pobre, e outro afrodescendente de classe média. "Ora, a complexa realidade brasileira vê-se marcada por um alarmante quadro de exclusão social e discriminação como termos interligados a compor um ciclo vicioso, em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão" (Piovesan, 2008, p. 894).

Já a quarta tensão é pertinente ao argumento de que as ações afirmativas ocasionariam a "racialização" da sociedade brasileira por intermédio da desagregação entre brancos e afrodescendentes, fato que potencializaria as hostilidades raciais. Todavia, no caso do Brasil, se raça e etnia foram critérios utilizados continuamente para excluir afrodescendentes, serão adotados de modo reverso tendo em vista a inclusão.

O quinto dilema abordado Piovesan (2008), expõe que as cotas para afrodescendentes em universidades inferem-se à autonomia universitária e à meritocracia. No entanto, constata-se que o impacto das cotas não estaria delimitado ao binômio inclusão/exclusão, mas permitiria configurar a diversidade no contexto acadêmico. Desse modo, as cotas romperiam com a tendência histórica demarcada pelas universidades brasileiras como territórios brancos, por meio da contínua “inserção de afrodescendentes, com suas crenças e culturas, o que em muito contribuiria para uma formação discente aberta à diversidade e pluralidade” (Piovesan, 2008, p. 894).

Na concepção de Candau (2007), a retórica dos direitos humanos na contemporaneidade fundamenta-se por características polissêmicas que envolvem, concomitantemente, o modo de compreensão e a aplicabilidade da EDH. Nessa perspectiva, a autora destaca que há dois enfoques que precisam ser considerados. É válido ponderar que a autora considera que são duas perspectivas que atuam conjuntamente e que não encontram-se em estado puro. Contudo, faz-se necessário diferenciar a matriz ideológica predominante em cada proposta e, especialmente, determinar os contextos em que pretendem operacionalizar-se as ações educativas.

A primeira proposta é delineada pela ideologia neoliberal que direciona as tendências que tratam os direitos humanos como ações estratégicas que visam “melhorar” a sociedade diante dos paradigmas vigentes, com a ausência de questionamentos. São ações que potencializam os direitos individuais e os aspectos éticos, além dos direitos civis e políticos reduzidos à participação nas eleições. Candau (2007) reforça que concentram-se aqui temas que oscilam entre as abordagens dicotômicas que exploram a discriminação racial e de gênero, tolerância, violência, segurança, drogas, infância e adolescência, como também meio ambiente. Os elementos que compõem a cidadania são traçados pela formação de sujeitos produtores e empreendedores que são, concomitantemente, consumidores. Nos parâmetros pedagógicos, incorporam temáticas exploratórias dos Direitos Humanos ao currículo escolar, mediante instrumentos construtivistas e das dimensões transversais que privilegiam elementos de caráter psicossocial, afetivo, interacionista e experiencial.

Na segunda proposta, Candau (2007) explora a presença de uma percepção dialética, de linhagem contra-hegemônica, que defende os direitos humanos como mediadores para a construção de um projeto alternativo de sociedade conduzido por elementos de inclusão, sustentabilidade e pluralidade. Nesse sentido, explora a concepção de cidadania coletiva que favorece a participação da sociedade civil, destaca os atores sociais deveras comprometidos com a transformação social e estimula o empoderamento dos grupos sociais e culturais historicamente marginalizados. A autora aponta que os direitos políticos não são aqui evidenciados como meros rituais eleitorais que tendem a ser explorados pela grande mídia e pelas estratégias de *marketing*. O foco das atenções concentra-se na interrelação entre os direitos de primeira, segunda e terceira geração<sup>6</sup> e é proposta a construção de uma quarta geração

<sup>6</sup> Trata-se da classificação elaborada pelo jurista francês Karel Vasak em que são determinadas três gerações distintas que reúnem os direitos humanos. São considerações alicerçadas pelos ideais que

norteada pelos aspectos condicionantes do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo. São salientados os direitos sociais e econômicos como os pilares que viabilizam os direitos civis e políticos. Conforme a autora mencionada, aqui emergem as abordagens pertinentes ao desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição de terra, concentração de renda, dívida social, pluralidade cultural, segurança social e ecologia. Na dimensão pedagógica, defende a transversalidade, mas com destaque à interdisciplinaridade ao explorar “temas geradores”. Caracteriza-se, portanto, mediante questões socioculturais, afetivas, experienciais e estruturais do processo educativo que são conduzidas pela pedagogia crítica e fundamenta-se, na percepção psicopedagógica, pelo construtivismo sociocultural.

## 2. Educação em direitos humanos no ensino superior do Brasil

Pressupõe-se que no contexto de uma cultura democrática há o estímulo aos indivíduos que estão em processo de formação educacional para que sejam conduzidos a pensar por si mesmos, fato que requer a adoção de práticas alusivas à autonomia, ao desenvolvimento humano<sup>7</sup> e ao esclarecimento. Reconhece-se, também, que a prática da liberdade é exercida mediante estímulos contínuos das práticas comunicativas e dialogais, além de habilidades e competências sustentadas pela consciência crítica, por instrumentos de participação. Destaca-se que diante de cenários que expressam amplas violações aos direitos humanos, é insuficiente sustentar parâmetros legais e sistemas jurídicos, sem que os valores sobre os quais estruturam-se não sejam deveras reconhecidos pelos indivíduos e pela sociedade de um modo geral.

As análises de Tavares (2007) demonstram que há uma relação peculiar entre educação e direitos humanos. Para a autora, a educação é a trajetória que conduz a qualquer transformação social desejável em um processo democrático. Desse modo, a educação em direitos humanos é elemento essencial que permite sensibilização e conscientização acerca da relevância do ser humano. Verifica-se que na atualidade apresenta-se como um instrumento que conduz à construção da formação cidadã, assim como na afirmação dos direitos humanos.

balizaram a Revolução Francesa de 1789. Desse modo, os Direitos de Primeira Geração condizem à concepção de liberdade derivada do individualismo liberal. São oriundos das transformações concebidas pelas revoluções inglesa, americana e francesa dos séculos XVII e XVIII e conduzidos pela ideia de abstenção do Estado em favor das liberdades individuais. Já os da Segunda Geração são delineados pelos princípios de igualdade, uma vez que contemplam os aspectos voltados para os direitos sociais. São considerados como uma forma de reação das desigualdades sociais permeadas no processo de desenvolvimento capitalista. Os da Terceira Geração referem-se à concepção de fraternidade compatível à dimensão da solidariedade prevista pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Tal Geração revela, portanto, as questões mais urgentes nas últimas décadas que englobam os instrumentos para o exercício da cidadania e os quesitos para efetivação dos princípios democráticos.

<sup>7</sup> A concepção de desenvolvimento humano abordado pressupõe que sejam garantidas à sociedade ou à nação condições adequadas que incorporem oportunidades liberdades tendo em vista o desenvolvimento individual e social. Ultrapassam, portanto, os aspectos conceituais restritivos do caráter econômico. Trata-se de um conjunto de ações básicas que fundamentam-se em assegurar qualidade de vida e justiça social por intermédio de liberdades substantivas.

A finalidade maior da EDH, portanto, é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade (Tavares, 2007, pp. 488-489).

Considera-se que o direito à educação é configurado como um direito humano fundamental reconhecido mediante o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais – PIDESC, de 1966, em seu artigo 13 e, também, perante a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26. Ademais, a Constituição Federal do Brasil de 1988, estabelece em seu artigo 6, a educação como direito social, além de ser tratado como direito cultural.

De acordo com Benevides, Amorim e Rego (2018), as abordagens pertinentes à EDH são relativamente recentes diante das agendas que remetem às políticas públicas brasileiras. Segundo as autoras e o autor citados, há uma densa discussão propagada pelos agentes públicos e pela sociedade civil acerca da vinculação entre os componentes dos direitos humanos e a esfera educacional. Já Maués e Weyl (2007) consideram que a EDH traduz-se em constante pesquisa que ultrapassa as pautas normativas, uma vez que permite ampliar os processos de compreensão acerca do humano, da sua natureza, da sua cultura, das suas normas como extensão que engloba as suas vivências e expectativas.

A EDH baseia-se em elementos de ordem pluridimensional do sujeito de direitos e permite a promoção dos espaços de ensino-aprendizagem como prática reflexiva de cunho crítico. É a correlação entre direitos conquistados e o movimento da sociedade que sustenta os processos de reconhecimento de novos direitos, fato que direciona à ideia de que no arcabouço histórico da composição dos direitos humanos encontram-se os conteúdos e as motivações que estruturam a própria EDH.

O que vem a ser a EDH? Em primeiro lugar, antes de mais nada, uma socialização cultural regulada pela Ética, por valores centrados na dignidade de todo ser humano. Não é demais reiterar isso, pois todos/as nós precisamos internalizar, subjetivar essa cultura. Em outros termos, trata-se de uma nova regulação social, bastante distinta de experiências históricas passadas e ainda vigentes, cujos eixos de regulação são o poder (Estado) e o lucro (mercado). Estes dois eixos reguladores têm dado sobejas provas de que não promovem o ser humano como sujeito de dignidade; ou melhor, só conferem esta condição a uma minoria de seres humanos. Apesar dos belos discursos em contrário, dos agentes da regulação estatal e da regulação do mercado, os seus próprios condicionantes constitutivos (as suas origens e formação) impedem a sua expansão para uma socialização cultural emancipacionista: o poder

e o mercado excluem a maioria porque são vinculados a grupos sociais cuja afirmação histórica se fez exatamente com base nessa exclusão. Propondo-se a realizar a emancipação humana, a EDH socializa uma concepção abrangente e de universalidade, daí a sua transversalidade, que não se circunscreve a nenhum campo disciplinar específico, não pertence a nenhuma área do conhecimento (Silveira, 2016, p. 160).

No cenário educacional brasileiro, desde a promulgação da Lei 9.394/96, denominada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, e suas subsequentes regulamentações, observam-se uma expressiva e contínua reconfiguração. Em 2003, iniciou-se o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH conjeturado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH<sup>8</sup> que então era composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas, além de organismos internacionais. Salienta-se que a primeira versão do PNEDH buscou direcionar a implementação de políticas, programas e ações imiscuídas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

Com a divulgação do PNEDH em 2004, foram promovidos debates em contextos internacional, nacional, regional e estadual. No decorrer de 2005 desencadearam-se encontros estaduais tendo em vista difundir o PNEDH, cujos quais possibilitaram a participação coletiva da sociedade civil para elencar adequações que aperfeiçoassem e ampliassem os conteúdos do referido documento.<sup>9</sup> No ano de 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH foram aprovadas pelo Ministério da Educação em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>10</sup>.

As diretrizes têm como fundamento os seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 mediante estabelecimento do Estado Democrático foi responsável por estimular a participação das Instituições de Ensino Superior – IES na construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, mediante instrumentos que

<sup>8</sup> Estabelecido por meio da Portaria nº 98/2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR. A implementação do PNEDH requereu um Termo de Cooperação entre a SEDH, a UNESCO e a Agência Brasileira de Cooperação - ABC. Diante das metas estabelecidas no PNEDH elaborou-se um plano de ação que estabeleceu diretrizes e ações de curto e médio prazos em que a responsabilidade executiva foi delegada à Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos da SEDH, por meio do monitoramento do CNEDH.

<sup>9</sup> Conforme exposto, o PNEDH foi lançado em 2003, porém sua versão final foi divulgada em 2006. Os conteúdos que compõem o documento em questão são salvaguardados pelos fundamentos do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - PMDH (2005-2014).

<sup>10</sup> O artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade (BRASIL, 2007, p. 37).

viabilizem a interdisciplinaridade que, por conseguinte, vinculam-se às diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. A inserção dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária estabeleceu o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos por meio de programas e projetos de extensão que englobam instrumentos de capacitação, assessoria e realização de eventos relacionados às áreas de ensino e pesquisa.

A contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios:

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;
- d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;
- e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;
- f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;
- g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;

- h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (BRASIL, 2007, pp. 38-39).

Nessa perspectiva, Bittar (2007) explana que a EDH no ensino superior requer práticas pedagógicas sustentadas pela ação comunicativa, em que são consideradas competências e habilidades direcionadas à aproximação da dinâmica da vida para dentro da sala de aula e à superação da distância entre docente e aluno. O autor salienta a necessidade de que o docente desenvolva uma identidade sócrática, que seja capaz de estimular o diálogo, criar procedimentos e métodos de interação e buscar a interação criativa. Pondera-se, portanto, que o diálogo deve ser estimulado por intermédio do "modo de socrático" de desenvolver problemas morais.

Desse modo, a dimensão histórico-crítica da EDH é mediada por meio do diálogo com o currículo, como também pela capacidade de questionar os fundamentos que regem os padrões de socialização e por permitir a participação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o envolvimento da universidade com as temáticas transversais dos direitos humanos tem como foco a formação e a produção do conhecimento, mediante a articulação entre demandas sociais e a emergência de políticas públicas.

Para Carbonari (2016), a proposta de educar em direitos humanos na educação superior requer considerar uma série de desafios concretos relacionados à formação de sujeitos de direitos em dimensão integral ou multidimensional. Nesse sentido, o autor determina três aspectos que fundamentam a educação em direitos humanos no que condiz à formação superior: a memória, a verdade e a justiça.

Não há formação integral sem memória, assim como não há direitos humanos sem memória! A memória é constitutiva do modo de vida no qual se situam e se fazem os sujeitos em interação com o ambiente (natural e cultural) e com os outros humanos (não contra eles). A memória é constitutiva da historicidade (da temporalidade e da finitude), mas também da possibilidade de transcendência a ela. Este desafio exige uma nova compreensão do tempo, superando perspectivas lineares e que alargam por demais o futuro em detrimento do passado e do presente. Reforçar a memória não é sinônimo de reafirmação pura e simples da tradição; pelo contrário, é compreender o passado como parte constitutiva do presente e do futuro. Por outro lado, não é sacrificar o passado e o presente em nome de um futuro largo e de progresso; pelo contrário, é compreender o presente como exercício de realização do "já-não" e do "ainda-não" que fazem parte das práticas atuais (Carbonari, 2016, p. 107).

Verifica-se, enfim, que a singularidade da educação alicerçada pelos direitos humanos abrange a dupla face que é capaz de encadear. Benevides, Amorim e Rego (2018) sustentam a ideia de que é considerada tanto como um direito humano, como é por meio dela que outros direitos são reconhecidos,



garantidos e fortalecidos. Compreende-se que é um direito que direciona outros, desde a gênese indivisível dos direitos, como potencializador, aspecto que propõe o fortalecimento da capacidade crítica, política e cidadã. É também por meio da educação que torna-se possível partilhar os conhecimentos socialmente componentes da humanidade e cristalizar outros no alcance de uma sociedade justa e emancipada.

### Considerações finais

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é considerada como o alicerce jurídico que sustentou a institucionalização dos direitos humanos no Brasil. Considera-se que a consolidação do Estado Democrático de Direito foi responsável por estabelecer princípios de soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana e pluralismo político. Compreende-se a educação como mecanismo estratégico que contribui para reconfigurar comportamentos direcionados pelo respeito e pela consolidação da cultura dos direitos humanos.

A produção de legislações fundamentadas pelo PNDH e o PNEDH, assim como as políticas de ações afirmativas são reconhecidas como mecanismos que visam à efetivação dos direitos humanos. Além disso, a partir de 1990 a educação superior no Brasil estruturou-se por transformações que envolveram expansão do sistema de educação superior por meio, especialmente, das políticas de ações afirmativas. São ações reveladas no processo de redemocratização, uma vez que expressou a amplitude do acesso à educação superior do Brasil e a busca por efetivação dos direitos humanos, especialmente quanto às reservas de vagas aos estudantes de baixa renda e aos autodeclarados como pretos.

Todavia, apesar de toda legislação vigente e que foram conquistadas mediante lutas estabelecidas historicamente, há desafios que permeiam as práticas da EDH no ensino superior, especialmente, pela resistência em aplicar conteúdos de ordem interdisciplinar. Destaca-se que a perspectiva interdisciplinar ultrapassa a concepção de que há uma mera aglutinação das contribuições individuais de várias ciências. São necessárias interrelações capazes de integrar conceitos, como também diálogos epistemológicos e metodológicos.

As correlações entre democracia, cidadania e direitos humanos estão presentes em diferentes abordagens que envolvem os rumos da educação no Brasil, no entanto, a prática, não se manifesta como eficaz, uma vez em que há a prevalência de paradigmas que perpetuam valores discriminatórios disseminados historicamente. A desconstrução dos mesmos tendo em vista alterar a realidade de educadores/as e educandos/as ainda requer esforço e persistência, apesar de iniciativas relevantes permeadas por ações democráticas e cidadãs em diferentes contextos educacionais.

### Referências bibliográficas

- Benevides, Marinina G., Amorim, Rosendo D. & Rego, Ernny C. (2018). Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise do currículo e da formação docente nas licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. *Revista Contexto & Educação*, 33(104), 291-322.
- Bittar, Eduardo C. B. (2007). Educação e metodologia para os direitos humanos: um discurso. In R. G. Silveira, A. Dias, L. Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 313-334). João Pessoa: Editora Universitária.
- BRASIL (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- BRASIL (2013). *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.
- Candau, Vera M. (2007). Educação em direitos humanos: desafios atuais. In R. G. Silveira, A. Dias, L. Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 399-412). João Pessoa: Editora Universitária.
- Carbonari, Paulo C. (2016). Por que educar em direitos humanos na educação superior? Diagnóstico, razões e desafios. In G. Tosi, L. F. G. Ferreira, & M. N. Zenaide (Orgs.), *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (pp. 99-111). João Pessoa: CCTA.
- Dallari, Dalmo A. (2007). O Brasil rumo à sociedade justa. In R. G. Silveira, A. Dias, L. Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 29-50). João Pessoa: Editora Universitária.
- Maués, Antônio, & Weyl, Paulo (2007). Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In R. G. Silveira, A. Dias, L. Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 103-115). João Pessoa: Editora Universitária.
- Piovesan, Flávia (2008). Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 16, 3, 887-896.
- Silveira, Rosa M. G. (2016). Educação em direitos humanos e currículo. In G. Tosi, L. F. G. Ferreira, & M. N. Zenaide (Orgs.), *A formação em direitos*

- humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (pp. 156-170). João Pessoa: CCTA.
- Tavares, Celma (2007). Educar em direitos humanos, desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In R. G. Silveira, A. Dias, L. Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Orgs.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 487-504). João Pessoa: Editora Universitária.
- Tosi, Giuseppe, Ferreira, Lúcia F. G., & Zenaide, Maria N. (2016). Introdução. In G. Tosi, L. F. G. Ferreira, & M. N. Zenaide (Orgs.), *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (pp. 1-25). João Pessoa: CCTA.
- Viola, Solon, & Zenaide, Maria N. (2016). A carência dos direitos humanos e os direitos da democracia. In G. Tosi, L. F. G. Ferreira, & M. N. Zenaide (Orgs.), *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (pp. 238-262). João Pessoa: CCTA.

**Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada**

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos  
Maria Palmira Alves

**Resumo:** A avaliação tem como finalidade a regulação do processo de ensino-aprendizagem, para que todos os alunos tenham sucesso escolar. Esta é uma questão prioritária na agenda das políticas educativas nacionais e internacionais, que apelam à adequação de respostas curriculares à diversidade dos contextos e dos alunos. A escola tem, aqui, a difícil missão de integrar e motivar todos os alunos, garantindo a todos as condições necessárias para o sucesso educativo e, ao mesmo tempo, prestar contas sobre o cumprimento de tal missão. Para tal, a aprendizagem deve ocorrer de forma dinâmica, construtiva e integrada durante todo o processo de ensino aprendizagem e os alunos deverão ter a possibilidade de desenvolver a autonomia, através de práticas de regulação, metacognição e autoavaliação. Apresentamos alguns resultados de um estudo, de natureza qualitativa, realizado num agrupamento de escolas situado na região Norte de Portugal, cujo objetivo principal é compreender como perspectivam os professores a influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, tendo sido realizadas junto de professores que lecionam no 2º e 3º ciclos do ensino básico e desempenham cargos de coordenação em programas relacionados com o sucesso escolar e de direção de turma. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados ressaltam a importância da centralidade do aluno no processo de ensino – aprendizagem – avaliação.

**Palavras-chave:** Currículo, Avaliação, Integração, Ensino Básico

**Curriculum and evaluation: an integrated perspective**

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos  
Maria Palmira Alves

**Abstract:** The purpose of the evaluation is to regulate the teaching-learning process, so that all students have school success. This is a priority issue on the agenda of the national and international educational policies, which call for the adaptation of curricular responses to the diversity or the contexts and the students. The school has the difficult task of integrating and motivating all the students, guaranteeing all the necessary conditions for educational success, and at the same time, being accountable for the accomplishment of such a mission. To this end, learning must take place in a dynamic, constructive and integrated way throughout the learning process, and students should be able to develop autonomy through regulation, metacognition and self-assessment practices. We present some results of a qualitative study carried out in a group of schools located in the Northern region of Portugal, whose main objective is to understand how teachers are interested in the influence of curricular and evaluation policies on students' success. The data collection instrument was the semi-structured interview, carried out with teachers who teach in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of basic education and hold coordinating positions in programs related to school success

*Investigar em Educação - IIª Série, Números 9/10, 2019*

269

and class direction. Data were analyzed using content analysis. The results highlight the importance of formative assessment practices, so that the evaluation is integrated into the curriculum development process and the student assumes the centrality in his / her learning process.

**Keywords:** Curriculum, Assessment, Integration, Basic Education

**Curriculum et évaluation: une perspective intégrée**

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos  
Maria Palmira Alves

**Résumé:** L'évaluation a pour objectif réguler le processus d'enseignement-apprentissage pour que tous les élèves réussissent à l'école. Il s'agit d'une question prioritaire à l'ordre du jour des politiques éducatives nationales et internationales qui font appel à l'adaptation des réponses du programme d'études face à la diversité des contextes et des étudiants. L'école a, ici, la difficile mission d'intégrer et de motiver tous les élèves, en garantissant à chacun les conditions nécessaires à la réussite scolaire et, en même temps, rendre compte de l'accomplissement d'une telle mission. À cette fin, l'apprentissage doit avoir lieu de manière dynamique, constructive et intégrée tout au long du processus d'enseignement-apprentissage et les étudiants devront être en mesure de développer leur autonomie grâce à des pratiques de régulation, de métacognition et d'auto-évaluation. Nous présentons quelques résultats d'une étude de nature qualitative, réalisés dans un groupe d'écoles situées dans le nord du Portugal, dont l'objectif principal est de comprendre comment les enseignants perçoivent l'influence des programmes d'études et des politiques d'évaluation sur la réussite des élèves. L'instrument de collecte de données a été l'entretien semi-structuré qui ont été réalisés avec des enseignants du 2e et 3e cycles (de la cinquième à la troisième année) de l'enseignement primaire et du collège occupant des postes de coordination dans des programmes liés à la réussite scolaire et à la gestion de classe. Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse de contenu. Les résultats mettent en évidence l'importance de la centralité de l'élève dans le processus d'enseignement - apprentissage - évaluation.

**Mots-Clés:** Curriculum, évaluation, intégration, enseignement primaire et collège

**As escolas fazem a diferença: o papel das lideranças e da cultura escolar**

Sílvia Amorim  
Ilídia Cabral  
José Matias Alves

**Resumo:** A liderança escolar ocupa um lugar de destaque nas investigações na área da educação, sendo mesmo uma prioridade nas políticas educativas a nível nacional e internacional. Muitos investigadores, em alguns casos organizados em projetos internacionais, têm mostrado evidências empíricas consideráveis no

270

*Investigar em Educação - IIª Série, Números 9/10, 2019*

sentido que a qualidade da liderança e a cultura escolar podem ser fatores importantes para explicar a variação dos resultados dos alunos entre escolas. O estudo apresentado caracteriza o papel das lideranças e da cultura escolar de duas escolas com resultados acadêmicos diferentes, mas com contextos e populações estudantis semelhantes.

Aplicaram-se questionários a professores e realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos diretores e aos coordenadores de departamento de cada escola. Da análise e interpretação dos dados recolhidos foi possível verificar que as duas escolas apresentam diferenças na forma como as lideranças (de topo e intermédias) são exercidas e na sua cultura escolar. A escola que apresenta melhores resultados académicos, ao contrário da outra escola, destaca-se pelo seu estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria e pelas lideranças reconhecidas e mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Os dados recolhidos confirmam que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, sentido de pertença, transformação e proximidade entre os docentes são aspetos essenciais para o sucesso escolar dos alunos.

**Palavras-chave:** lideranças, cultura de escola, (in)sucesso escolar.

#### **Schools make a difference: the role of school leaders and culture**

Sílvia Amorim  
Ilídia Cabral  
José Matias Alves

**Abstract:** School leadership occupies a prominent place in education research, and is even a priority in educational policies at national and international levels. Many researchers, in some cases organized in international projects, have shown considerable empirical evidence that leadership quality and school culture may be important factors in explaining the variation of student outcomes among schools. The present study characterizes the role of leadership and school culture of two schools with different academic outcomes, but with similar student contexts and populations. Questionnaires were applied to teachers and semi-structured interviews were carried out with the directors and department coordinators of each school. From the analysis and interpretation of the collected data it was possible to verify that the two schools present differences in the way the leaderships (top and middle) are exercised and in their school culture. The school with the best academic results, unlike the other school, stands out for its organizational style that gives it its own identity and for strong and mobilizing leaderships with shared missions and purposes. It is clear that the existence of dialogue, pedagogical debate and cooperation among teachers, as well as a sense of belonging, transformation and closeness between teachers are essential aspects for the school success of the students.

**Keywords:** leaderships, school culture, school (in)success.

#### **Les écoles font la différence: le rôle des leadership et de la culture scolaire**

Sílvia Amorim  
Ilídia Cabral  
José Matias Alves

**Résumé:** Le leadership scolaire occupe une place importante dans les recherches dans le domaine de l'éducation et est même une priorité dans les politiques éducatives aux niveaux national et international. De nombreux chercheurs, dans certains cas organisés dans des projets internationaux, ont montré des preuves empiriques considérables que la qualité du leadership et la culture scolaire peuvent être des facteurs importants pour expliquer la variation des résultats scolaires.

L'étude présentée caractérise le rôle des leaders et de la culture scolaire de deux écoles ayant des résultats académiques différents, mais avec des contextes et des populations d'étudiants similaires.

Des questionnaires ont été adressés aux enseignants et des entretiens semi-structurés ont été organisés avec les directeurs et les coordinateurs de département de chaque école. L'école qui présente de meilleurs résultats académiques, contrairement à l'autre école, se distingue par son style organisationnel qui lui confère une identité propre et par ses leaders reconnus et mobilisateurs ayant des missions et des buts partagés.

Les données recueillies confirment que l'existence d'un dialogue, d'un débat pédagogique et d'une coopération entre les enseignants, ainsi que le sens d'appartenance, la transformation et la proximité entre les enseignants sont des aspects essentiels pour la réussite scolaire des élèves.

**Mots-Clés:** leadership, culture scolaire, (in)succès

---

#### **Identidade(s), mudança e desenvolvimento profissional**

Alexandra Cabral  
Isolina Oliveira

**Resumo:** Neste artigo pretende-se refletir, no contexto de uma escola básica e secundária, sobre a relação entre as marcas identitárias, ou culturas de escola, e as situações de mudança, nomeadamente as que, na atualidade, não só implicam o desenvolvimento profissional, mas dele dependem inexoravelmente. As mudanças, em educação, para traduzirem, de facto, evolução nas conceções dos intervenientes no processo educativo e reajustes não só no modo de pensar, mas de agir, são lentas, implicando um investimento voluntário e consciente dos docentes na sua valorização pessoal e profissional, nomeadamente em termos de formação e de colegialidade. O presente trabalho surge no contexto de um estudo de caso que teve como finalidade primeira a análise e a reflexão sobre as lideranças intermédias e as práticas de trabalho colaborativo. Trata-se de um estudo de índole qualitativa que, de uma perspetiva etnográfica, parte de catorze entrevistas em profundidade realizadas a professores da escola em análise, situada na zona de Setúbal, compaginadas com outras fontes, como notas de campo resultantes da observação e a consulta de documentos. Da análise e

tratamento dos dados resultaram reflexões que decorrem da caracterização das culturas de escola e das marcas identitárias do corpo docente, mas que também se prendem com a estratégia de lançamento e implementação da mudança. As questões com que nos debatemos relacionam-se com a implicação dos docentes na mudança, bem como com a eventual contribuição das lideranças, formais e informais, para a construção de uma via de desenvolvimento profissional simultaneamente integradora e proficiente.

**Palavras-chave:** culturas de escola, desenvolvimento profissional, lideranças intermédias, liderança em educação.

#### Identity (s), change and professional development

Alexandra Cabral  
Isolina Oliveira

**Abstract:** The aim of this article is to examine, within the context of an elementary and secondary school, the relation between identity features or school culture, and situations of change, particularly those that not only involve professional development, but inexorably depend on it. In order for changes in education to truly match the evolution of the instructors' perceptions and the readjustments (not only on their perceptions, but also on their behaviour) take time and require a voluntary and conscious input from the instructors with regard to their personal and professional esteem, namely in terms of training and collegiality. This paper reports on a case study firstly aimed at investigating middle management and collaborative work practices. From an ethnographic perspective, this study of a qualitative nature stems from fourteen in-depth interviews conducted with instructors from the school in Setúbal under analysis in connection with other sources, such as field notes resulting from documents consultation and observation. From the data analysis resulted reflections originating from school cultures' characterisation and instructor's identity features, but they also relate with the launch strategy and change implementation. The questions we are faced with have implications to the change of perceptions, as well as the possible contribution from the management (formal and informal) to the construction of a professional development path, simultaneously inclusive and proficient.

**Keywords:** school cultures, professional development, middle management, change in education.

#### Identité (s), changement et développement professionnel

Alexandra Cabral  
Isolina Oliveira

**Résumé:** Cet article vise à refléter, dans le contexte d'une école primaire et lycée, la relation entre les marques identitaires ou les cultures scolaires et les situations de changement, notamment celles qui, à l'heure actuelle, n'impliquent pas seulement le développement professionnel, mais qui dépendent inexorablement de lui.

Les changements dans l'éducation, qui traduisent réellement l'évolution dans les conceptions des acteurs du processus éducatif et les réajustements non seulement dans la façon de penser, mais d'agir, sont lents, impliquant un investissement volontaire et conscient des enseignants dans leur valorisation personnelle et professionnelle, notamment en termes de formation et de collégialité. Ce travail s'inscrit dans le contexte d'une étude de cas qui a eu pour premier but d'analyser et de réfléchir sur les leaders intermédiaires et les pratiques de travail collaboratif. Il s'agit d'une étude qualitative qui, d'un point de vue ethnographique, commence par quatorze entretiens approfondis avec des enseignants de l'école analysée, situés dans la région de Setúbal, combinés à d'autres sources, telles que des notes de terrain résultant de l'observation de documents.

L'analyse et le traitement des données ont débouché sur des réflexions qui découlent de la caractérisation des cultures scolaires et des marques d'identification du corps enseignant, mais qui concernent aussi la stratégie de lancement et de mise en œuvre du changement.

Les questions que nous débattons concernent la participation des enseignants dans le changement, ainsi que la contribution éventuelle des dirigeants, formels et informels, à la construction d'une voie de développement professionnel à la fois intégratrice et compétente.

**Mots-Clés:** cultures scolaires, développement professionnel, leadership intermédiaire, leadership dans l'éducation

#### A Educação para a Cidadania e o Programa de Educação Moral Religiosa Católica – Edição de 2014 (P-2014): sob o olhar de Pedro D'Orey da Cunha

Francisco Guimarães  
Maria do Céu Roldão

**Resumo:** Pedro D'Orey da Cunha (PDC) promoveu uma implementação dual da área de Formação Pessoal e Social: transversal e em alternativa entre as disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Moral e Religiosa. Esta decisão política suscitou debate respigado pelo académico em texto (anos 90) de defesa do modelo. Que propósito em (re)visitar o ideário de PDC? A criação recente da componente curricular Cidadania e Desenvolvimento, transversal e obrigatória e a existência de EMR, disciplinar e facultativa, sugerem a avocação das condições e dos princípios orientadores aduzidos por PDC para compaginar um ensino religioso num estado laico, na procura da articulação entre confessionalidade (de alguns) e um currículo para todos. Justificando o modelo



implementado, PDC queria assegurar a formação religiosa e a formação pessoal e social, nos conteúdos e nos métodos. Eis os dois eixos convocados para a análise do P-2014 (metas curriculares e amostra de unidades letivas). Esta comunicação insere-se numa investigação cuja questão matricial é saber como o P-2014, enquanto prescrição macrocurricular, articula a relação tensional entre um currículo para todos e um ensino confessional próprio de alguns. Explicitando a conceção curricular subjacente, as decisões curriculares que presidiram à sua construção, a mobilização dos conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular e a apropriação pelos professores. Leituras provisórias, mas que deixam entrever inconsistências no equilíbrio entre um currículo incluído de todos e uma educação confessional apropriada a alguns. Investigação aberta a novos contributos perfectivos do “olhar” de PDC.

**Palavras-chave:** Educação para a Cidadania, EMRC, ensino confessional, transversalidade educativa, curricularidade disciplinar.

**Education for Citizenship and the Catholic Religious Moral Education Program - 2014 Edition (P-2014): under the eyes of Pedro D'Orey da Cunha**  
Francisco Guimarães  
Maria do Céu Roldão

**Abstract:** Pedro D'Orey da Cunha (PDC) promoted a dual implementation model of Personal and Social Development (Training), transversal to all disciplines and in alternative to Moral and Religious Education. This political decision led to debate and controversy, gleaned by the academic in defense of that model and its implications (90's). What is the purpose of (re)visiting PDC's ideas? Recent curricular component Citizenship and Development, transversal and compulsory, and EMR disciplinary and optional, suggest the avocation of the conditions and the guiding principles adduced by PDC for conciliation of a religious education in a secular state, searching an articulation between confessionality (of some) and a secular curriculum for all. Justifying the implemented model, PDC intended to safeguard the religious formation with the personal and social formation in content and methods. These two axes are being invoked for analysis of P-2014 (curricular goals and a sample of educational units). This paper is part of a research where one should wonder how P-2014, as a macro-curricular prescription, solve this problem: curriculum for all or only for some believers? Explaining what curricular design underlies it, what curricular decisions presided over its construction, the mobilization of curriculum concepts and curriculum development, the appropriation by teachers. Provisional conclusions but revealing inconsistencies in balance between an inclusive curriculum and a denominational education that may be appropriate only by some. An open-ended research to new contributions to the “look” of PDC.

**Keywords:** Citizenship Education, EMRC, denominational teaching, transversal education, disciplinary curriculum

**Éducation à la citoyenneté et programme D'Éducation Morale Religieuse Catholique - édition 2014 (P-2014): sous les yeux de Pedro D'Orey da Cunha**  
Francisco Guimarães  
Maria do Céu Roldão

**Résumé:** Pedro D'Orey da Cunha (PDC) a promu une mise en œuvre duale dans le domaine de la formation personnelle et sociale : transversale et alternative entre les disciplines de développement personnel et social et d'éducation morale et religieuse. Cette décision politique a suscité un débat soutenu par l'académicien en témoignage écrit (années 90) de défense du modèle. Quel est le but de (re)visiter l'idée/le concept de PDC? La création récente de la composante Citoyenneté et Développement, transversale et obligatoire, et l'existence d'EMR, disciplinaire et facultative, suggèrent de rappeler les conditions et les principes directeurs énoncés par les PDC pour concilier un enseignement religieux dans un état laïc, dans la recherche de l'articulation entre confessionnalité (de quelques-uns) et un curriculum pour tous. Justifiant le modèle mis en place, PDC voulait assurer la formation religieuse et la formation personnelle et sociale, dans les contenus et les méthodes. Voici les deux axes retenus pour l'analyse du P-2014 (objectifs scolaires et échantillon d'unités éducatives). Cette communication s'inscrit dans une recherche dont la question matricielle est de savoir comment le P-2014, en tant que prescription macro-scolaire, articule la relation tendue entre un programme pour tous et un enseignement confessionnel propre à certains. En explicitant la conception sous-jacente des programmes, les décisions curriculaires qui ont présidé à leur construction, la mobilisation des concepts d'enseignement et de développement des programmes et l'appropriation par les enseignants. Des lectures provisoires, mais qui laissent entrevoir des incohérences dans l'équilibre entre un cursus englobant tous et une éducation confessionnelle appropriée pour certains. Recherche ouverte à de nouvelles contributions positives du “regard” de PDC.

**Mots-Clés:** Éducation à la citoyenneté, EMRC, enseignement confessionnel, transversalité éducative, curriculum disciplinaire

**O património educativo ao serviço de uma escola alternativa – A Cooperativa A Torre**  
Joaquim Pintassilgo  
Alda Namora de Andrade

**Resumo:** A Cooperativa A Torre é uma escola privada que foi fundada em 1970, nos anos finais do Estado Novo, por Ana Maria Vieira de Almeida e que vem até à atualidade. A forma peculiar e criativa como a fundadora e os educadores de A Torre se apropriaram de elementos diversos da tradição pedagógica progressista dá a esta escola uma cultura e uma identidade muito próprias. Neste sentido, é nosso objetivo estudar o património educativo desta escola que constitui um verdadeiro testemunho do seu projeto educativo e das pedagogias que aí foram sendo adotadas ao longo das últimas décadas. Serão analisados os materiais didáticos e os equipamentos escolares que foram utilizados como recursos para a

aquisição de conhecimento e que impregnaram as vivências escolares, de que são exemplos a imprensa de Freinet, útil para o ensino da leitura e da escrita; a minicalculadora de George Papy, para o ensino da matemática; o mobiliário escolar que, dependendo da tarefa, assim adquiria uma nova função, etc. Debruçar-nos-emos, também, sobre o acervo fotográfico da escola, um importante registo que retrata o uso desse património e as metodologias pedagógicas utilizadas e que permite, também, recuperar o património imaterial da escola como os rituais escolares, as vivências do quotidiano, entre outros aspetos. Tomaremos como hipótese de trabalho, do ponto de vista metodológico, a ideia de que os objetos utilizados na escola decorrem das pedagogias que foram sendo adotadas.

**Palavras-chave:** Património educativo, Escola alternativa, Tradição pedagógica progressista, Projeto educativo, Fotografia escolar.

#### The educational heritage at the service of an alternative school – The Cooperative A Torre

Joaquim Pintassilgo  
Alda Namora de Andrade

**Abstract:** The Cooperativa A Torre is a private school founded in 1970 (at the end of Estado Novo, the authoritarian regime lasting from 1933 to 1974) by Ana Maria Vieira de Almeida and still in operation today. The peculiar and creative way in which A Torre's founder and educators appropriated diverse elements of the progressive pedagogical tradition confers this school an identity and culture of its own. We aim to study this school's educational heritage, a testimony of both its educational project and the pedagogies adopted along its history. To that end, we analyse the didactic materials and the educational equipment used for teaching and learning. Freinet's printing press for teaching to read and write, Papy's minicomputer for the teaching of mathematics, or a variety of school furniture that took on different functions according to different tasks, are amongst the resources that permeated the schooling experiences of those who attended A Torre. We also look into the photographic collection of the school, an important record of its material heritage that also signals the methods adopted. Furthermore, this enables us to recover the immaterial heritage of A Torre, such as its rituals and daily experiences. From a methodological point of view, we start from the hypothesis that the objects in use at the school derive from the adopted pedagogical approaches.

**Keywords:** Educational heritage, Alternative school, Progressive pedagogical tradition, Educational project, School photography

#### Le patrimoine éducatif au service d'une école alternative – La Coopérative La Torre

Joaquim Pintassilgo  
Alda Namora de Andrade

**Résumé:** La Coopérative A Torre est une école privée qui a été fondée en 1970, dans les dernières années de Estado Novo, régime autoritaire entre 1933 et 1974), par Ana Maria Vieira de Almeida et qui existe encore de nos jours. La forme particulière et créative dont la fondatrice et les éducateurs de A Torre se sont appropriés des éléments divers de la tradition pédagogique progressiste ont donné à cette école une culture et une identité très propres. En ce sens, notre objectif est d'étudier le patrimoine éducatif de cette école qui a été un véritable témoignage de son projet éducatif et des pédagogies qui y ont été adoptées au cours des dernières décennies. Les matériels didactiques et les équipements scolaires qui ont été utilisés comme ressources seront analysés pour l'acquisition de connaissances et qui ont imprégné les expériences scolaires, dont la presse de Freinet, utile pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; la mini calculatrice de George Papy, pour l'enseignement des mathématiques ; le mobilier scolaire qui, selon la tâche, acquerrait ainsi une nouvelle fonction, etc. Nous nous pencherons également sur le patrimoine photographique de l'école, un important registre qui dépeint l'usage de ce patrimoine et les méthodologies pédagogiques utilisées et qui permet aussi de récupérer le patrimoine immatériel de l'école comme les rituels scolaires, les expériences du quotidien entre autres aspects. Nous prenons comme hypothèse de travail, du point de vue méthodologique, l'idée que les objets utilisés à l'école proviennent des pédagogies qui ont été adoptées.

**Mots-Clés:** Patrimoine éducatif, École alternative, Tradition pédagogique progressiste, Projet éducatif, Photographie scolaire

#### Género e cidadania: configurações da intervenção socioeducativa das organizações da sociedade civil

Ana Isabel Teixeira  
Maria José Magalhães  
Pedro Daniel Ferreira

**Resumo:** As questões relacionadas com a configuração e o exercício da cidadania e da igualdade de género constituem missões formalmente reconhecidas e atribuídas à atuação da Escola portuguesa e são também objeto de preocupação, de lutas e de intervenção por parte da Sociedade Civil. A relação entre estes campos constitui a base a partir da qual se desenvolve o projeto de doutoramento que se apresenta nesta comunicação e que visa alargar o espectro compreensivo sobre as Organizações da Sociedade Civil (OSC) que desenvolvem intervenções de natureza socioeducativa sobre cidadania e género em contexto escolar. Pretende-se identificar o papel que as políticas públicas exercem na configuração dessa relação, caracterizar o universo conceptual e ideológico que subjaz à atuação das diferentes OSC e discernir as componentes relacionais que configuram as

dinâmicas estabelecidas com os diferentes contextos escolares. Este propósito será concretizado através do desenvolvimento de três estudos: 1) Políticas de Cidadania e Igualdade de Género (CIG), centrado no levantamento e na análise documental dos instrumentos de orientação política centrais para as questões relacionadas com género e cidadania; 2) Discursos das OSC sobre IS-CIG (Intervenção Socioeducativa-CIG), orientado para a caracterização das OSC que desenvolvem intervenções de natureza socioeducativa nestes domínios temáticos e 3) Práticas de IS-CIG, com o propósito de aceder ao domínio praxeológico da atuação das OSC.

**Palavras-chave:** Organizações Sociedade Civil, Género, Cidadania.

**Gender and citizenship: configurations of socio-educational intervention by civil society organizations**

Ana Isabel Teixeira  
Maria José Magalhães  
Pedro Daniel Ferreira

**Abstract:** The issues related to the configuration and exercise of citizenship and gender equality are some of the missions formally recognized and attributed to the Portuguese School and are also subject of concern, struggles and intervention by Civil Society. The relationship between these fields constitutes the basis of this PhD project, which aims to broaden the understanding of Civil Society Organizations (CSOs), which develop socio-educational interventions concerning citizenship and gender issues in a school context. It is intended to identify the role that public policies play in shaping this relationship, to characterize the conceptual and ideological universe that underlies the performance of different CSOs, and to discern the relational components that shape the established dynamics within different school contexts. This purpose will be achieved through three studies: 1) Policies on Citizenship and Gender Equality (CGE), focusing on the survey and documental analysis of the central policy instruments for gender and citizenship issues; 2) CSOs Discourses on SI-CGE (Socio-educational Intervention-CGE), aimed at characterizing CSOs that develop socio-educational interventions in these thematic areas, and 3) IS-CGE practices, in order to gain access to the praxeological domain of CSOs.

**Keywords:** Civil Society Organizations, Gender, Citizenship.

**Genre et citoyenneté: configurations d'intervention socio-éducative des organisations de la société civile**

Ana Isabel Teixeira  
Maria José Magalhães  
Pedro Daniel Ferreira

**Résumé:** Les questions liées à la configuration et à l'exercice de la citoyenneté et de l'égalité des genres constituent des missions formellement reconnues et attribuées à l'action de l'École portugaise et font également l'objet de préoccupations, de luttes et d'interventions de la part de la société civile. La relation entre ces domaines constitue la base à partir de laquelle se développe le projet de doctorat présenté dans cette communication et qui vise à élargir le spectre global sur les Organisations de la Société Civile (OSC) qui développent des interventions de nature socioéducative sur la citoyenneté et le genre dans le contexte scolaire. Il s'agit d'identifier le rôle que les politiques publiques jouent dans la configuration de cette relation, caractériser l'univers conceptuel et idéologique qui sous-tend l'action des différentes OSC et discerner les composantes relationnelles qui configurent les dynamiques établies avec les différents contextes scolaires. Cet objectif sera concrétisé par le développement de trois études : 1) Les politiques de citoyenneté et d'égalité entre les hommes et les femmes (CIG), axées sur le recensement et l'analyse documentaire des principaux instruments d'orientation politique en matière de genre et de citoyenneté ; 2) Discours des OSC sur IS-CIG (Intervention socioéducative-CIG), orienté vers la caractérisation des OSC développant des interventions de nature socioéducative dans ces domaines thématiques et 3) Pratiques d'IS-CIG en vue d'accéder au domaine praxeologique de la performance des OSC.

**Mots-Clés:** Organisations Société civile, Genre, Citoyenneté

**Abordagem pedagógica integrada na educação pré-escolar: o Projeto Kiitos@21st Century Preschools**

Amélia de Jesus Marchão  
Susana Porto  
Teresa Coelho

**Resumo:** O Projeto Kiitos@21st Century Preschools é um projeto internacional financiado pelo Programa Erasmus+ que visa uma abordagem pedagógica integrada na educação pré-escolar, promovendo a aprendizagem de uma segunda língua (inglês), a educação musical e as competências para o século XXI. No contexto da investigação que se tem vindo a realizar no projeto, e que objetiva avaliar a eficácia da sua implementação, destacamos nesta comunicação a análise das representações dos docentes nele envolvidos. A investigação desenvolvida tomou a forma de um estudo de caso, e entre outros instrumentos de recolha de dados, foi construído um questionário estruturado em cinco secções a partir das quais se tentaram identificar as representações dos docentes sobre o projeto em geral, especificando os contributos para a aprendizagem das

crianças e as oportunidades formativas oferecidas aos próprios docentes, em prol da melhoria da sua ação educativa. Em termos gerais, os resultados permitem reconhecer os contributos do Projeto Kiitos@21st Century Preschools para a aprendizagem das crianças e para a melhoria da ação educativa da responsabilidade dos docentes participantes.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar, representações dos docentes.

**Pedagogical approach integrated in pre-school education: The Kiitos@21st Century Preschools Project**

Amélia de Jesus Marchão  
Susana Porto  
Teresa Coelho

**Abstract:** Kiitos@21st Century Preschools is an international project funded under Erasmus+ program which aims at an integrated pedagogical approach in preschool education, promoting the teaching and learning of a foreign language (English), music education and 21<sup>st</sup> century skills. In the context of the research conducted within this project, which main purpose is to evaluate the efficacy of its implementation, in this communication we highlight the analysis of the representations of the teachers involved. The investigation took the form of a case study which used a questionnaire to teachers, among other instruments for data gathering. This questionnaire was structured in five different sections from where we tried to ascertain the representations of teachers about the project in general, identifying the contributions to children's learning outcomes and the professional training opportunities offered to the teachers themselves, to improve their educative action. In general terms, the results allow for the recognition of the contributions of Kiitos@21<sup>st</sup> Century Preschools Project to children's learning processes and to the improvement of the participating teachers' educational action.

**Keywords:** preschool education, representations of the teachers.

**Approche pédagogique intégrée à l'éducation préscolaire: le Projet Kiitos@21st Century Preschools**

Amélia de Jesus Marchão  
Susana Porto  
Teresa Coelho

**Résumé:** Le projet Kiitos@21st Century Preschools est un projet international financé par le programme Erasmus+ qui vise une approche pédagogique intégrée dans l'éducation préscolaire, en promouvant l'apprentissage d'une deuxième langue (anglais), l'éducation musicale et les compétences pour le XX<sup>e</sup> siècle. Dans le contexte de la recherche qui a été menée sur le projet, et qui vise à évaluer

l'efficacité de sa mise en œuvre, nous soulignons dans cette communication l'analyse des représentations des enseignants impliqués dans le projet. La recherche menée a pris la forme d'une étude de cas, et parmi d'autres outils de collecte de données, un questionnaire structuré a été construit en cinq sections à partir desquelles on a essayé d'identifier les représentations des enseignants sur le projet en général, en précisant les contributions à l'apprentissage des enfants et les possibilités de formation offertes aux enseignants eux-mêmes, en vue d'améliorer leur action éducative. En général, les résultats permettent de reconnaître les contributions du projet Kiitos@21st Century Preschools pour l'apprentissage des enfants et l'amélioration de l'action éducative de la responsabilité des enseignants participants.

**Mots-Clés:** éducation préscolaire, représentations des enseignants

**Prática de ensino supervisionada: contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º ciclo do ensino básico**  
João Rocha

**Resumo:** Considerando que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um elemento de formação profissional prática (*practicum/praxis*) em contexto real, em que esta operará como uma espécie de prisma rotativo que proporciona ao formando/futuro professor uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas, a supervisão pedagógica a ela adstrita deve ser capaz de desenvolver no futuro professor alguma autonomia profissional, visando a emancipação profissional, dado que se não o fizer falha naquilo que é essencial. Nesse sentido, pretendemos averiguar as representações de responsáveis educativos pela formação inicial de professores e de especialistas nacionais de supervisão em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros profissionais em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A investigação é sustentada por uma metodologia qualitativa, em que o inquérito por entrevista foi utilizado como instrumento de recolha de dados. As principais conclusões do estudo evidenciam que: i) supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional são indissociáveis e é por aí que nos transformamos; ii) a supervisão pedagógica, através do seu potencial transformador contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores; iii) a supervisão pedagógica assume um papel fundamental na PES da formação inicial de professores, para uma formação integral dos futuros profissionais de educação, possibilitando-lhes um momento inicial de desenvolvimento profissional único, incontornável e capital; iv) a supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer educador; v) não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão, dado que o conhecimento se faz na interação e o desenvolvimento também.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, supervisão pedagógica, prática de ensino supervisionada, desenvolvimento profissional.

**Supervised teaching practice: contributions of pedagogical supervision to the professional development of teachers in the 1<sup>st</sup> cycle of basic education**

João Rocha

**Abstract:** Considering that the Supervised Teaching Practice (PES) is an element of practical professional training (*practicum/praxis*) in real context, in which it will operate as a sort of rotating prism that provides the trainee/future teacher with a kaleidoscopic vision of the world of work and of its problems, the pedagogical supervision attached to it must be able to develop in the future teacher some professional autonomy, aiming at professional emancipation, since it does not fail in what is essential. In this sense, we intend to investigate the representations of educators responsible for the initial training of teachers and national supervisors in relation to the contributions of pedagogical supervision to the professional development of future professionals in primary school (1st CEB). The research is supported by a qualitative methodology, in which the interview survey was used as a data collection instrument. The main conclusions of the study show that: i) pedagogical supervision and professional development are inseparable and that is where we become; ii) pedagogical supervision, through its transformative potential, contributes to the professional development of future teachers; iii) Pedagogical supervision plays a key role in PES of initial teacher education, for the integral training of future education professionals, providing them with an initial moment of unique, inescapable, and capital professional development; iv) supervision plays a central role in the professional development of any educator; v) there can be no professional development without supervision, since knowledge is made in interaction and development as well.

**Keywords:** initial teacher training of primary school, pedagogical supervision, supervised teaching practice, professional development.

**Pratique pédagogique supervisée: contributions de la supervision pédagogique au développement professionnel des enseignants du 1er cycle d'éducation élémentaire**

João Rocha

**Résumé:** Considérant que la pratique de l'enseignement supervisé (AET) est un élément de la formation professionnelle pratique (*practicum/praxis*) dans le contexte réel, où il agira comme une sorte de prisme rotatif donnant à l'apprenant/futur enseignant une vision kaléidoscopique du monde du travail et de ses problèmes, la supervision pédagogique à laquelle elle est rattachée doit être capable de développer dans le futur enseignant une certaine autonomie professionnelle, visant l'émancipation professionnelle, car si elle ne le fait pas, elle échoue dans ce qui est essentiel. À cette fin, nous avons l'intention de vérifier les représentations des responsables de l'éducation pour la formation initiale des enseignants et des spécialistes nationaux de la supervision en ce qui concerne les

contributions de la supervision pédagogique au développement professionnel des futurs professionnels de l'enseignement primaire du premier cycle de l'enseignement de base. La recherche est appuyée par une méthodologie qualitative, dans laquelle l'enquête par interview a été utilisée comme outil de collecte de données. Les principales conclusions de l'étude montrent que : i) la supervision pédagogique et le développement professionnel sont indissociables et c'est par là que nous nous transformons ; ii) la supervision pédagogique, par le biais de son potentiel transformateur, contribue au développement professionnel des futurs enseignants; iii) la supervision pédagogique joue un rôle fondamental dans la PES de la formation initiale des enseignants, pour une formation intégrale des futurs professionnels de l'éducation, en leur permettant un moment initial de développement professionnel unique, incontournable et capital; iv) la supervision joue un rôle central dans le développement professionnel de tout éducateur; v) il ne peut y avoir de développement professionnel sans supervision, car la connaissance se fait dans l'interaction ainsi que le développement.

**Mots-Clés:** la formation initiale des enseignants du premier cycle de l'enseignement de base, la supervision pédagogique, la pratique de l'enseignement supervisé, le développement professionnel.

**Relatórios de prática de ensino supervisionada: opções investigativas dos futuros professores**

Cristina Mesquita  
Elza Mesquita  
Maria José Rodrigues  
Mário Cardoso  
Cristina Martins

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar uma sistematização da dimensão investigativa concretizada no âmbito dos relatórios finais de Prática de Ensino Supervisionada, concluídos desde 2014/2015, em Bragança nos mestrados em Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. A opção metodológica inscreve-se numa abordagem qualitativa, onde a análise taxionómica (ocorrência e regularidade dos fenómenos, características e atributos) e análise sistemática (estabelecimento de relações e processos) assumem papel de destaque. Face à complexidade e dinâmica do *corpus* de dados, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo, com recurso ao *software* MAXQDA. A análise incide sobre as opções investigativas dos futuros professores, considerando a temática de investigação enfatizada nos relatórios, o tipo de investigação realizada, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a análise efetuada bem como as principais conclusões da investigação. Do cruzamento e análise dos dados emergem os seguintes indicadores: (1) os estudantes optam por temas como: trabalho de projeto, organização do espaço educativo, estratégias de ensino-aprendizagem, recursos didáticos, aprendizagem cooperativa, relação pedagógica, entre outros; (2) as opções metodológicas assentam em estudos de caráter qualitativo; (3) os participantes,



por questões de conveniência, são os alunos das turmas em que realizam a PES e os professores cooperantes. As conclusões mais assinaladas nos relatórios mostram claras evidências de que a investigação é essencial para a melhoria das práticas em contexto.

**Palavras-chave:** prática de ensino supervisionada, investigação, relatório final.

#### **Supervised teaching practice reports: investigative options of future teachers**

Cristina Mesquita  
Elza Mesquita  
Maria José Rodrigues  
Mário Cardoso  
Cristina Martins

**Abstract:** This paper aims to present a systematization of the investigative dimension accomplished in the scope of the final reports of Supervised Teaching Practice (STP), concluded since 2014/2015, in Bragança in the masters in Pre-school Education, Pre-school Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education. Considering the complexity and dynamics of the data *corpus*, we used content analysis techniques, operating MAXQDA software. The analysis focuses on the investigative options of future teachers, considering the research topic emphasized in the reports, their research approach, the participants, the data collection instruments, the analysis techniques used and their main conclusions. From the triangulation and analysis of the data, the following indicators emerge: (1) the trainees opt for subjects such as: project work, organization of the educational space, teaching-learning strategies, teaching resources, cooperative learning, pedagogical relation, among others; (2) methodological options are based on qualitative studies; (3) the participants were the students of the classes in which the STP and the cooperating teachers are held, regarding the convenience of the data collection. The findings highlighted in the reports show clear evidence that research is essential for improving practices in context.

**Keywords:** supervised teaching practice, research, final report.

#### **Rapports sur les pratiques d'enseignement supervisé: options d'enquête pour les futurs enseignants**

Cristina Mesquita  
Elza Mesquita  
Maria José Rodrigues  
Mário Cardoso  
Cristina Martins

**Résumé:** Cet article a pour objectif de présenter une systématisation de la dimension de la recherche réalisée dans le cadre des rapports finaux sur les pratiques en matière d'enseignement supervisé, achevés en 2014/2015 à Bragança pour un master en éducation préscolaire, en enseignement du premier cycle de l'enseignement primaire, et du premier et deuxième cycle de l'enseignement de base. L'option méthodologique s'inscrit dans une approche qualitative, où l'analyse taxinomique (occurrence et régularité des phénomènes, caractéristiques et attributs) et l'analyse systématique (établissement de relations et processus) jouent un rôle de premier plan. Compte tenu de la complexité et de la dynamique du corpus de données, des techniques d'analyse de contenu ont été utilisées à l'aide du logiciel MAXQDA. L'analyse se concentre sur les choix de recherche des futurs enseignants, compte tenu du thème de recherche mis en évidence dans les rapports, du type de recherche réalisée, des participants, des outils de collecte de données, l'analyse effectuée de même que les principales conclusions de l'enquête. Le croisement et l'analyse des données font apparaître les indicateurs suivants : (1) les étudiants optent pour des thèmes tels que : travail de projet, organisation de l'espace éducatif, stratégies d'enseignement-apprentissage, ressources pédagogiques, apprentissage coopératif, relations pédagogiques, entre autres; (2) les options méthodologiques reposent sur des études qualitatives; (3) Les participants, pour des raisons de commodité, sont les élèves des classes dans lesquelles ils réalisent l'AET et les enseignants coopérants. Les conclusions les plus soulignées dans les rapports montrent clairement que la recherche est essentielle pour l'amélioration des pratiques dans le contexte.

**Mots-Clés:** Enseignement supervisé, recherche, rapport final

---

#### **Género e TIC: representações e práticas de docentes de TIC**

Eduarda Ferreira  
Maria João Silva

**Resumo:** As tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes e incorporadas nos objetos do quotidiano, constituindo um aspeto relevante das identidades sociais. No entanto, dados de diversas investigações continuam a revelar a existência de desigualdades de género ao nível das práticas digitais e das profissões relacionadas com as TIC. O projeto de pós-doutoramento "Gender@ICT", enquadrado no projeto "Literacia digital no contexto da educação científica: Questões de Género", tem como objetivo explorar como é que as TIC afetam e são afetadas pelas práticas de género, isto é, como é que as pessoas constroem as suas relações com as TIC e como é que o género faz a diferença nessa construção. A abordagem metodológica foi qualitativa, baseada em entrevistas

individuais semiestruturadas, atividades interativas em contexto de sala de aula e grupos focais com crianças, adolescentes e docentes de TIC. O projeto teve várias fases, primeiro foram realizadas atividades com alunos/as do 9º ano de escolaridade, depois com crianças em idade pré-escolar e finalmente com docentes da disciplina de TIC. Este artigo apresenta a fase final do projeto, os grupos focais com docentes de TIC, relacionando os resultados com as fases anteriores do projeto. As/Os docentes de TIC têm uma visão privilegiada sobre as práticas digitais dos jovens e neste projeto analisamos as suas experiências de observação de raparigas e rapazes a utilizarem tecnologias. Os grupos focais realizados com as/os docentes de TIC também nos permitem identificar e explorar práticas educativas que promovem a equidade de género nas TIC.

**Palavras-chave:** Género, TIC, Educação

#### **Gender and ICT: representations and practices of ICT teachers**

Eduarda Ferreira  
Maria João Silva

**Abstract:** Information and communication technologies (ICT) are increasingly present and incorporated into everyday objects, constituting a relevant aspect of social identities. However, data from various investigations continue to reveal the existence of gender inequalities in digital practices and ICT-related professions. The postdoctoral project "Gender@ICT", part of the project "Digital Literacy in the context of scientific education: Gender Issues", aims to explore how ICT affects and is affected by gender practices, that is, how people organize their relationships with ICTs and how gender makes a difference in this construction. The methodological approach was qualitative, based on semi-structured individual interviews, interactive activities in the context of the classroom and focus groups with children, adolescents and ICT teachers. The project had several phases, first activities were carried out with students of the 9th grade, then with children of pre-school age and finally with teachers of the ICT discipline. This article presents the final phase of the project, the focus groups with ICT teachers, relating the results to the previous phases of the project. The ICT teachers have a privileged view on the digital practices of young people and in this project, we investigate their experiences of observing girls and boys using technologies. The focus groups held with ICT teachers also allow us to identify and explore educational practices that promote gender equity in ICT.

**Keywords:** Gender, ICT, Education

#### **Genre et TIC: représentations et pratiques des enseignants en TIC**

Eduarda Ferreira  
Maria João Silva

**Résumé:** Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont de plus en plus présentes et intégrées dans les objets du quotidien et constituent un aspect important des identités sociales. Toutefois, des données issues de diverses recherches continuent de révéler l'existence d'inégalités entre les sexes dans les pratiques numériques et les professions liées aux TIC. Les questions de genre", visent à explorer comment les TIC affectent et sont affectées par les pratiques de genre, c'est-à-dire comment les personnes construisent leurs relations avec les TIC et comment le genre fait la différence dans cette construction. L'approche méthodologique a été qualitative, basée sur des entretiens individuels semi-structurés, des activités interactives dans le contexte des salles de classe et des groupes focaux avec des enfants, des adolescents et des enseignants en TIC. Le projet a connu plusieurs phases, d'abord des activités avec des élèves/ceux de la 9<sup>ème</sup> année de scolarité, puis avec des enfants en âge préscolaire et enfin avec des enseignants de la discipline TIC. Cet article présente la phase finale du projet, les groupes focaux avec des enseignants TIC, en reliant les résultats aux phases antérieures du projet. Les enseignants en TIC ont une vision privilégiée des pratiques numériques des jeunes et, dans ce projet, nous analysons leurs expériences d'observation de filles et de garçons utilisant des technologies. Les groupes de travail sur les TIC/les enseignants nous permettent également d'identifier et d'explorer des pratiques éducatives qui favorisent l'égalité entre les hommes et les femmes dans les TIC.

**Mots-Clés:** Genre, TIC, Éducation

#### **O Projeto Eco-Sensors4health: explorando a integração significativa das TIC nas práticas letivas da formação inicial de professores**

Cristina Azevedo Gomes  
Anabela Novais  
Isabel Abrantes  
Maria João Silva  
Dinis Saraiva  
Leonor Dias

**Resumo:** Este trabalho apresenta um estudo exploratório integrado no projeto Eco-sensors4Health. Este projeto pretende empoderar as crianças do 1.º ciclo do ensino básico na promoção da saúde ambiental nas suas escolas. Utilizando a tecnologia as crianças monitorizam indicadores de saúde ambiental do seu meio e propõem, de forma participada e colaborativa, soluções para ambientes mais saudáveis e sustentáveis. O estudo envolveu oito estudantes de licenciatura em Educação Básica. A partir dos seus contextos de Iniciação à Prática Profissional, desafiaram crianças de duas turmas do ensino básico a investigar sobre o conforto térmico das suas escolas e a propor ações de melhoria da qualidade ambiental. A importância de trabalhar com estudantes, futuros professores,

contextos de aprendizagem significativa, numa abordagem transdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Ciências Naturais e de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e mobilizando recursos digitais do dia a dia, como tablets e sensores físicos, é discutida tendo como referencial as três esferas de conhecimento do modelo TPACK e as suas múltiplas interseções. Os resultados recolhidos na observação participante ao longo de todo o processo, e a análise dos resultados de um grupo foco realizado com as estudantes, apontam para o seu crescimento profissional, designadamente na sua capacidade de articular conteúdos e contextos no desenho e avaliação de cenários de eco-aprendizagem que promovam uma educação mais cidadã.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, TIC, transdisciplinaridade

**The Eco-Sensors4health Project: exploring the significant integration of ICT in the teaching practices of initial teacher training**

Cristina Azevedo Gomes  
Anabela Novais  
Isabel Abrantes  
Maria João Silva  
Dinis Saraiva  
Leonor Dias

**Abstract:** This work presents an exploratory study integrated in the *Eco-sensors4Health* project. This project aims to empower primary school children to promote environmental health in their schools. Using technology, children monitor environmental health indicators in their environment and propose, in a collaborative and participative way, solutions for healthier and more sustainable environments. The study involved eight undergraduate students of the Bachelor's degree in Basic Education. Within their contexts of Professional Practice Initiation, they challenged children in two primary school classes to investigate the thermal comfort of their schools and propose actions to improve environmental quality. The importance of working with students, future teachers, meaningful learning contexts, in a transdisciplinary approach, involving the subjects of Natural Sciences and Mathematics in the 2nd Cycle of Basic Education, and mobilizing common digital resources, such as tablets and physical sensors, is discussed, having as a reference the three knowledge spheres of the TPACK model and their multiple intersections. The results gathered from participant observation throughout the whole process, and the analysis of the results of a focus group carried out with the students, point to their professional growth, namely concerning their ability to articulate contents and contexts in the design and evaluation of eco-learning scenarios that promote an education towards citizenship.

**Keywords:** Teacher Training, ICT, Transdisciplinarity

**Le projet Eco-Sensors4health: explorer l'intégration significative des TIC dans les pratiques pédagogiques de la formation initiale des enseignants**

Cristina Azevedo Gomes  
Anabela Novais  
Isabel Abrantes  
Maria João Silva  
Dinis Saraiva  
Leonor Dias

**Résumé:** Ce travail présente une étude exploratoire intégrée dans le projet *Eco-sensors4Health*. Ce projet vise à donner aux enfants du premier cycle de l'enseignement primaire la possibilité de promouvoir la santé environnementale dans leurs écoles. En utilisant la technologie, les enfants suivent les indicateurs de santé environnementale de leur environnement et proposent, de manière participative et collaborative, des solutions pour des environnements plus sains et plus durables. L'étude a porté sur huit étudiants diplômés en éducation de base. À partir de leurs contextes d'initiation à la pratique professionnelle, ils ont défié des enfants de deux classes de l'enseignement primaire à enquêter sur le confort thermique de leurs écoles et à proposer des actions d'amélioration de la qualité environnementale. L'importance de travailler avec des étudiants, des futurs enseignants, des contextes d'apprentissage significatifs, une approche transdisciplinaire, en impliquant les matières de sciences naturelles et de mathématiques du deuxième cycle de l'enseignement primaire, et mobilisant des ressources numériques quotidiennes, comme tablettes et capteurs physiques, est discutée en prenant comme référence les trois sphères de connaissance du modèle TPACK et ses multiples intersections. Les résultats recueillis lors de l'observation des participants tout au long du processus, et l'analyse des résultats d'un groupe ciblé avec les étudiants, indiquent leur croissance professionnelle, notamment leur capacité à articuler le contenu et les contextes dans la conception et l'évaluation de scénarios d'éco-apprentissage promouvant une éducation plus citoyenne.

**Mots-Clés:** Formation des enseignants, TIC, transdisciplinaire

**Distintas percepções dos formandos sobre a educação pré-escolar: uma análise de *clustering***

Cristina Mesquita  
Maria José Rodrigues  
Rui Pedro Lopes

**Resumo:** A formação de educadores e professores tem observado, nos últimos anos, mudanças significativas que conduziram à reestruturação dos modelos de formação. Ao nível de licenciatura em educação básica os formandos contactam com uma formação geral que os prepara para a educação pré-escolar bem como para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os mestrados profissionalizantes preparam os alunos para as especificidades profissionais de cada nível educativos. Tendo em conta as especificidades de cada nível de educação e ensino, este estudo

procura analisar as percepções que os formandos do 3.º ano do curso de Educação Básica e os formandos do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º CEB têm sobre a educação de infância e a forma como o modelo de formação os prepara para essa especificidade. A metodologia seguida neste estudo baseou-se numa abordagem quantitativa por análise de *clustering* com recolha de dados por questionário disponibilizado online. Os resultados obtidos mostram que os alunos de educação básica sentem que são preparados para todos os níveis educativos. Contudo os alunos de mestrados realçam as fragilidades do modelo de formação, assumindo que há alguns aspetos particulares da educação de infância que não considerados no decurso dessa formação, havendo apenas o contacto com a especificidade em algumas unidades curriculares do mestrado.

**Palavras-chave:** educação básica, educação pré-escolar, formação de professores

#### Trainees' different perceptions of pre-school education: a clustering analysis

Cristina Mesquita  
Maria José Rodrigues  
Rui Pedro Lopes

**Abstract:** Pre-school and basic education teacher training has observed, in the last years, significant changes that led to the restructuring of training models. In the bachelor of basic education, students have contact with a general training that prepares them to the pre-school education and to the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycles of Basic Education. The master's degrees prepare the students to the professional specificities of each education level. Considering the specificities of each education level, this study analyses the perceptions that students of the 3<sup>rd</sup> year of Basic Education and the master in Pre-school Education and 1<sup>st</sup> CEB have about early childhood education and the way that the training model prepares them for their specificities. The methodology followed in this study is based in a quantitative approach with clustering analysis with data collection by online questionnaire. The results show that basic education students feel that they are prepared for all education levels. However, master students highlight some weaknesses of the training model, assuming that there are aspects of early-childhood education that are not considered, with minimum contact with this specificity in some curricular units of the master's degree.

**Keywords:** basic education, pre-school education, teacher training

#### Différentes perceptions des stagiaires à l'égard de l'éducation préscolaire: une analyse de *clustering*

Cristina Mesquita  
Maria José Rodrigues  
Rui Pedro Lopes

**Résumé:** La formation des éducateurs et des enseignants a connu ces dernières années des changements significatifs qui ont conduit à la restructuration des modèles de formation. Au niveau d'une licence de l'enseignement de base, les

apprenants sont en contact avec une formation générale qui les prépare à l'éducation préscolaire ainsi qu'au premier et au deuxième cycle de l'enseignement de base. Les masters professionnels préparent les élèves aux spécificités professionnelles de chaque niveau éducatif. Compte tenu des spécificités de chaque niveau d'éducation et d'enseignement, cette étude vise à analyser les perceptions des apprenants de la troisième année de l'enseignement de base et des apprenants du master en éducation pré-primaire et école primaire (le premier CEB) porte sur l'éducation de l'enfance et sur la manière dont le modèle de formation les prépare à cette spécificité. La méthodologie suivie dans cette étude était basée sur une approche quantitative par analyse de clustering avec collecte de données par questionnaire disponible en ligne. Les résultats montrent que les élèves de l'enseignement de base se sentent préparés à tous les niveaux de l'éducation. Toutefois, les étudiants en master soulignent les faiblesses du modèle de formation, en supposant que certains aspects particuliers de l'éducation des enfants ne soient pas pris en compte au cours de cette formation, n'ayant de contact avec la spécificité que dans certaines unités du programme de master.

**Mots-Clés:** éducation de base, éducation préscolaire, formation des enseignants

#### A instrução estratégica do SRSD na escrita do ensaio de opinião

Sara Ferreira  
Maria Isabel Festas  
Maria Helena Damião  
Maria Prata

**Resumo:** Apresenta-se um estudo quase-experimental, onde foram adaptadas as estratégias do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), relacionadas com a planificação, a escrita e a revisão do ensaio de opinião e do texto expositivo, bem como estratégias de autorregulação da aprendizagem. Desenvolveram-se dois programas de intervenção, integrados nas aulas de Português, com o objetivo de averiguar a eficácia do ensino destas estratégias nas tipologias textuais supramencionadas e verificar se a aprendizagem de uma determinada tipologia é transferível para outra. A amostra (185 alunos do 8.º ano) foi dividida em dois grupos experimentais: A (n= 122), que trabalhou o texto expositivo, e B (n= 63), que trabalhou o de opinião. De acordo com a metodologia desta investigação, os alunos tiveram três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), onde cada um escreveu um texto de cada tipologia. Os textos foram todos codificados e transcritos (com correção de erros ortográficos) para um ficheiro Word, onde, além do tema, se contaram as palavras e se fez uma avaliação da estrutura, de forma a chegar a uma classificação global. Os resultados de que dispomos indicam que, relativamente ao texto de opinião, nos pós-testes e *follow-up* o grupo B (que trabalhou esta tipologia) teve um desempenho bastante superior ao grupo A (que trabalhou o texto expositivo), indicando que o programa teve sucesso, pelo menos no que respeita ao treino com o texto de opinião. Do mesmo modo, a ausência de melhoria do grupo A revela que não houve transferência da aprendizagem de uma tipologia para outra.

**Palavras-chave:** autorregulação da aprendizagem, escrita de textos, *Self-Regulated Strategy Development*, texto de opinião, texto expositivo.

#### The SRSD's strategic instruction in the writing of the opinion essay

Sara Ferreira  
Maria Isabel Festas  
Maria Helena Damião  
Maria Prata

#### Abstract

This article presents a quasi-experimental study that adapted the *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) strategies related to the planning, writing and reviewing of the opinion essay, and the expository text, as well as self-regulation strategies. The two intervention programs were developed, and integrated in the Portuguese language art classes. They intended to evaluate the instruction effectiveness of the strategies in the text genres that were mentioned above, and to verify if the learning of a given typology is transferable to another. The sample (n=185 8<sup>th</sup> graders) was divided into two experimental groups: A (n = 122), that worked the expository text, and B (n = 63), that was taught the opinion essay. According to the research methodology, each student wrote an expository text, and an opinion essay (pre-tests), that were repeated in the end of the intervention (post-test) and a month after it (follow-up). Before texts were scored for number of structural elements, each one was typed and saved as a Word document. Identifying information was removed and spelling and capitalization were corrected. Partial results related to the opinion essay have shown an effect size that indicates a magnitude difference between both groups. The group B that worked this text genre have higher scores compared to the group A that was assigned to the expository text. Similarly, the lack of improvement in group A reveals that there was no transfer of learning from one typology to another.

**Keywords:** self-regulated learning, text writing, *Self-Regulated Strategy Development*, opinion essay, expository text.

#### L'instruction stratégique du SRSD dans la rédaction du essai d'opinion

Sara Ferreira  
Maria Isabel Festas  
Maria Helena Damião  
Maria Prata

**Résumé:** Une étude quasi expérimentale est présentée, dans laquelle ont été adaptées les stratégies du *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) liées à la planification, à l'écriture et à la révision de l'essai d'opinion et du texte expositif, ainsi que des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. Deux programmes d'intervention, intégrés dans les cours de portugais, ont été développés dans le but de vérifier l'efficacité de l'enseignement de ces stratégies dans les typologies textuelles précitées et de vérifier si l'apprentissage d'une typologie donnée est

transférable à une autre. L'échantillon (185 élèves de la 8<sup>ème</sup> année) a été divisé en deux groupes expérimentaux : A (n= 122), qui a travaillé le texte expositif, et B (n= 63), qui a travaillé l'opinion. Selon la méthodologie de cette recherche, les élèves ont eu trois moments d'évaluation (pré-test, post-test et suivi), où chacun a écrit un texte de chaque typologie. Les résultats dont nous disposons indiquent que, pour ce qui est du texte d'opinion, le groupe B (qui a travaillé sur cette typologie) a réalisé des performances nettement supérieures à celles du groupe A (qui a travaillé sur le texte expositif), en indiquant que le programme a réussi, au moins en ce qui concerne l'entraînement avec le texte d'opinion. De même, l'absence d'amélioration du groupe A montre qu'il n'y a pas eu de transfert de l'apprentissage d'une typologie à l'autre.

**Mots-Clés:** autorégulation de l'apprentissage, écriture de textes, *Self-Regulated Strategy Development*, texte d'opinion, texte d'opinion

---

**Transição para o ensino superior dos estudantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa: aprendizagens e desafios académicos**  
Catarina Doutor  
Natália Alves

**Resumo:** A transição para o Ensino Superior afigura-se uma das mais significativas mudanças na vida dos estudantes. É uma transição "desafiadora" (Almeida, Soares & Ferreira, 1999), na medida em que, acarreta consequências positivas e negativas para os estudantes. Ora, esta questão assume uma relevância acrescida principalmente quando falamos de estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no Ensino Superior em Portugal. Neste contexto, o principal objetivo consiste em identificar e analisar o processo de transição para o ensino superior em Portugal vivido pelos estudantes dos PALOP, especificamente as aprendizagens, os desafios académicos e as estratégias utilizadas para os superar. Para alcançar este objetivo, foram realizadas entrevistas de cariz biográfico a 22 estudantes dos PALOP da Universidade de Lisboa. Com efeito, os estudantes realçam a aquisição de responsabilidade, maturidade e autonomia face aos seus pais. Os principais resultados revelam que os estudantes apresentam alguns desafios académicos porque se deparam com um sistema de ensino diferente dos seus países de origem com diferentes conteúdos programáticos; algumas dificuldades na língua portuguesa; a falta de orientação nos estudos; a dificuldade em adotarem um novo método de estudo; o desconhecimento da História de Portugal e do contexto português essenciais para a realização de algumas unidades curriculares. A transição para o ensino superior é um acontecimento biográfico que coloca aos jovens um vasto leque de desafios de natureza individual, educativa e social. Porém, para os estudantes dos PALOP, este acontecimento assume uma maior complexidade ao implicar o confronto com um conjunto diversificado de transições.

**Palavras-chave:** transição para o ensino superior, estudantes PALOP, aprendizagem e desafios académicos



**Transition to higher education for students from Portuguese-speaking African countries: learning and academic challenges**

Catarina Doutor  
Natália Alves

**Abstract:** The transition to higher education appears to be one of the most significant changes in students' lives. It is a "challenging transition" (Almeida, Soares & Ferreira, 1999), in so far as it has positive and negative consequences for students. So, this question takes relevance especially when we speak of students from the Portuguese Speaking African Countries (PALOP) in Higher Education in Portugal. In this context, the main aim is to identify and analyse the process of transition to higher education in Portugal experienced by PALOP students, specifically learning, academic challenges and the strategies used to overcome them. In order to achieve this goal, biographical interviews were conducted with 22 PALOP students from the University of Lisbon. In effect, students emphasize the acquisition of responsibility, maturity and autonomy in relation to their parents. The main results show that students present some academic challenges because they are faced with a different education system from their origin countries with different program contents; some difficulties in the Portuguese language; the lack of orientation in studies; the difficulty in adopting a new method of study; the lack of knowledge of the History of Portugal and the Portuguese context that are essential for the realization of some curricular units. The transition to higher education is a biographical event that puts young people with a wide range of individual, educational and social challenges. However, for PALOP students, this event takes on greater complexity as it involves confrontation with a diverse set of transitions.

**Keywords:** transition to higher education, PALOP students, learning and academic challenges

**Transition vers l'enseignement supérieur pour les étudiants des pays africains lusophones: défis d'apprentissage et académiques**

Catarina Doutor  
Natália Alves

**Résumé:** La transition vers l'enseignement supérieur semble être l'un des changements les plus importants dans la vie des étudiants. Il s'agit d'une transition « difficile » (Almeida, Soares et Ferreira, 1999), dans la mesure où elle a des conséquences positives et négatives pour les étudiants. Toutefois, cette question est d'une importance accrue, surtout lorsque nous parlons d'étudiants des pays afro-portugais (PALOP) dans l'enseignement supérieur au Portugal. Dans ce contexte, l'objectif principal est d'identifier et d'analyser le processus de transition pour l'enseignement supérieur au Portugal vécu par les étudiants Palop, en particulier l'apprentissage, les défis scolaires et les stratégies utilisées pour les surmonter. Pour atteindre cet objectif, des entretiens biographiques ont été menés avec 22 étudiants du PALOP de l'Université de Lisbonne. En effet, les élèves soulignent l'acquisition de responsabilité, de maturité et d'autonomie vis-à-vis de leurs parents. Les principaux résultats montrent que les étudiants

présentent certains défis scolaires parce qu'ils sont confrontés à un système éducatif différent de leur pays d'origine avec des syllabus (contenus) différents; quelques difficultés dans la langue portugaise; un manque d'orientation dans les études; la difficulté d'adopter une nouvelle méthode d'étude; le manque de connaissance de l'histoire du Portugal et le contexte portugais essentiel pour la réalisation de certaines unités scolaires. La transition vers l'enseignement supérieur est un événement biographique qui pose aux jeunes un large éventail de défis de nature individuelle, éducative et sociale. Toutefois, pour les étudiants des PALOP, cet événement est d'autant plus complexe qu'il implique la confrontation avec un ensemble diversifié de transitions.

**Mots-Clés:** Transition vers l'enseignement supérieur, étudiants PALOP, apprentissage et défis académiques

**World-class universities? A dimensão social na mobilidade internacional de estudantes**

José Vieira de Sousa  
Rovênia Amorim Borges  
Almerindo Janela Afonso

**Resumo:** O objetivo deste texto é refletir sobre o conceito de *world-class universities*. Embora não exista na literatura académica uma definição amplamente aceite do conceito de *world-class universities*, ele é aqui adotado para designar as instituições no topo dos *rankings* internacionais em determinadas áreas do conhecimento (embora esse critério mereça, noutra oportunidade, ser criticamente discutido). Tudo indica que a intensificação dos processos de globalização que atingem as universidades em todo o mundo está a moldar muitas delas para um perfil altamente seletivo e competitivo, como sugere a designação classe mundial. Para a análise deste complexo cenário de mudanças na educação superior, convocamos o conceito de *campo* de Pierre Bourdieu e alguns pressupostos pós-coloniais/descoloniais para perceber como a hegemonia eurocêntrica está a se reconfigurar numa época de maior circulação de estudantes de diferentes culturas, ideias e visões de mundo. Os mecanismos que fomentam a competitividade institucional por estudantes internacionais implicam novos desafios para o avanço da dimensão social na educação superior, em diferentes regiões do mundo, sejam mais centrais ou mais periféricas em relação às grandes economias do conhecimento. Dados estatísticos sobre os *rankings* mundiais dessas universidades corroboram a análise de autores internacionais de que as *world-class universities* são também aquelas que possuem o inglês como língua materna, estão situadas no Norte Ocidental e se inserem em economias avançadas, perspectiva que compromete, em última análise, a dimensão social (e a igualdade de oportunidades) da mobilidade internacional a partir do Sul Global, como é o caso, aqui considerado, dos estudantes brasileiros.

**Palavras-chave:** world-class, mobilidade estudantil, educação superior, desigualdades, Brasil.

**World-class universities? The social dimension in international student mobility**

José Vieira de Sousa  
Rovênia Amorim Borges  
Almerindo Janela Afonso

**Abstract:** The purpose of this paper is to reflect on the concept of world-class universities. Although there is no widely accepted definition of world-class universities in the academic literature, it is here adopted to designate institutions at the top of international rankings in certain areas of knowledge (although this criterion deserves to be critically discussed). It seems that the intensification of globalization processes affecting universities around the world is shaping many of them into a highly selective and competitive profile, as the world-class designation suggests. For the analysis of this complex scenario of changes in higher education, we call upon the conceptual field of Pierre Bourdieu and some postcolonial assumptions to understand how Eurocentric hegemony is being reconfigured in an era of greater circulation of students from different cultures, ideas and visions of the world. The mechanisms that foster institutional competitiveness by international students imply new global challenges for the advancement of the social dimension in higher education in different regions of the world, either more central or more peripheral to the major knowledge economies. Statistical data on the world rankings of these universities corroborate the analysis of international authors that the world-class universities are also those who have English as their mother language, are located in the North-Western Global and are inserted in advanced economies. This is a conclusion that, in a final analysis, perspires the social dimension (and equal opportunities) of international mobility from the Global South, as in the case, here considered, of Brazilian students.

**Keywords:** world-class, student mobility, higher education, inequalities, Brazil.

**World-class universities? La dimension sociale dans la mobilité internationale des étudiants**

José Vieira de Sousa  
Rovênia Amorim Borges  
Almerindo Janela Afonso

**Résumé:** Le but de ce texte est de réfléchir sur le concept de *world-class universities*. Bien qu'il n'existe pas dans la littérature académique une définition largement acceptée du concept de *world-class universities*, il est ici adopté pour désigner les établissements au sommet des classements internationaux dans

certain domaines de connaissance (bien que ce critère mérite, à une autre occasion, d'être critiqué). Il semble que l'intensification des processus de mondialisation qui touchent les universités du monde entier façonne nombre d'entre elles à un profil hautement sélectif et compétitif, comme le suggère l'appellation de classe mondiale. Pour l'analyse de ce contexte complexe de changements dans l'enseignement supérieur, nous invoquons le concept de champ de Pierre Bourdieu et quelques hypothèses après coloniaux/décoloniaux pour comprendre comment l'hégémonie eurocentrique se reconfigure en une époque de plus grande circulation d'étudiants de différentes cultures, idées et visions du monde. Les mécanismes qui favorisent la compétitivité institutionnelle par les étudiants internationaux posent de nouveaux défis pour faire progresser la dimension sociale de l'enseignement supérieur dans différentes régions du monde, sont plus centrales ou plus périphériques par rapport aux grandes économies de la connaissance. Des données statistiques sur les classements mondiaux de ces universités corroborent l'analyse d'auteurs internationaux selon laquelle les *world class universities* sont également celles qui possèdent l'anglais comme langue maternelle, sont situées dans le Nord-Ouest et appartiennent à des économies avancées, une perspective qui compromet, en dernière analyse, la dimension sociale (et l'égalité des chances) de la mobilité internationale à partir du Sud Global, comme c'est le cas, ici considéré, des étudiants brésiliens.

**Mots-Clés:** world-class, la mobilité des étudiants, l'enseignement supérieur, les inégalités, Brésil

---

**Online na vida, off-line na condução**

Isabel Calado

**Resumo:** No mundo digital que é hoje aquele que habitamos, a quantidade de informação disponível e todos os efeitos de desinformação provocados pelo modo de circulação das notícias, dominado pelo excesso, pela opinião e pela dominância do que nelas são os apelos emocionais e a espectacularidade, exigem dos cidadãos uma atitude de alerta e da Educação a orientação necessária para que se possa exercer a competência crítica, desde há mais de trinta anos, é advogada pela Educação para os *Media*, hoje chamada Literacia Mediática. Defenderemos que esta não deve centrar-se tanto no acesso quanto justamente no desenvolvimento dessa capacidade crítica, que permite escolher, escrutinar e desocultar os significados construídos pelos *media*. A Literacia Visual é uma das mais importantes dimensões da Literacia Mediática, não só pelo peso que têm as imagens e as visualidades no *habitat* digital, mas igualmente porque permite desenvolver capacidades de análise, reflexão e produção, orientadas para a compreensão dos mecanismos através dos quais as imagens se produzem e reproduzem, modelando o mundo. Este processo de tomada de consciência exige, por sua vez, que se encontre um bom equilíbrio entre a navegação no sistema (mesmo a imersão) e o distanciamento. Para fazermos uma boa condução da nossa presença em rede (*online*), precisamos também de olhá-la de fora (colocando-nos *off-line*).

**Palavras-chave:** Literacia Mediática, Literacia Visual, visionamento crítico, imersão, distanciamento.

**Online in life, offline in driving**  
Isabel Calado

**Abstract:** In our digital world, the amount of available information and all the misinformation effects caused by the way how news circulate (they are dominated by excess, opinion and emotional appeals) requires, by citizens, an attitude of alertness and by Education the orientation to be able to train the critical competence, just as it is advocated, for more than thirty years ago, by Media Education, today called Media Literacy. We will argue that it should not focus mainly on access to, but in the development of this critical capacity, which allows us to choose, scrutinize and uncover the meanings constructed by the media. Visual Literacy is one of the most important dimensions of Media Literacy, not only because of the weight of images and visuals in the digital habitat, but also because it allows the development of analysis, reflection and production capacities, oriented towards understanding the mechanisms through which the images are produced and reproduced, shaping the world. This process of awareness requires, in turn, a good balance between navigation in the system (even immersion) and distance. To make a good run of our online presence, we also need to look at it from the outside (off-line).

**Keywords:** Media literacy, visual literacy, critical viewing skills, immersion, distance.

**Online na vida, hors ligne dans la conduite**  
Isabel Calado

**Résumé:** Dans le monde numérique qui est aujourd'hui celui que nous habitons, la quantité d'informations disponibles et tous les effets de désinformation provoqués par le mode de circulation des nouvelles/informations, dominé par l'excès, par l'opinion et la dominance de ce que sont en elles les appels émotionnels et du spectaculaire, exigent des citoyens une attitude d'alerte et de l'éducation l'orientation nécessaire pour que l'on puisse exercer la compétence critique, qui est depuis plus de trente ans avocate pour l'éducation aux médias, aujourd'hui appelée la compétence médiatique. Nous soutiendrons qu'elle ne doit pas se concentrer autant sur l'accès que sur le développement de cette capacité critique, qui permet de choisir, d'examiner et de découvrir les significations construites par les médias. La compétence visuelle est l'une des dimensions les plus importantes de la compétence médiatique, non seulement en raison du poids des images et des visuels dans l'habitat numérique, mais aussi parce qu'elle permet de développer des capacités d'analyse, réflexion et production, orientées vers la compréhension des mécanismes par lesquelles les images se produisent et se reproduisent, modelant le monde. Ce processus de prise de conscience exige à son tour de trouver un bon équilibre entre la navigation dans le système (même l'immersion) et l'éloignement. Pour faire une

bonne conduite de notre présence en réseau (en ligne), nous devons aussi regarder de l'extérieur (en nous mettant hors ligne).

**Mots-Clés:** L'éducation aux médias, l'éducation visuelle, la vision critique, l'immersion, la distance.

#### **Conjuntura histórica e sociopolítica da educação em direitos humanos no ensino superior do Brasil**

Luciana Santos Lenoir  
Silvana Mendes Cordeiro  
Luci Helena Silva Martins

**Resumo:** Os fundamentos sociopolíticos e as diretrizes metodológicas que estruturaram a Educação em Direitos Humanos no Brasil foram estabelecidos mediante o propósito de conscientização e construção de ações delimitadas pelo respeito à dignidade da pessoa humana e o combate à intolerância diante das disparidades pertinentes aos estratos das sociedades contemporâneas. Nessa perspectiva, o presente trabalho expõe o histórico sociopolítico da construção dos instrumentos normativos e estratégicos que determinaram os fundamentos teórico-metodológicos dos valores e das práticas na Educação em Direitos Humanos no caso específico do Brasil. Evidenciam-se, no plano político-institucional, as diretrizes brasileiras que delinearam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos elaborado em 1993 e revisado em 2007, como também, os preceitos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estruturadas em 2012, por meio do Conselho Nacional de Educação/MEC, homologadas pela Resolução CNE/CP/01/2012 e mediante o Parecer CNE/CP/08/2012. Reforça-se que tais diretrizes orientaram as instituições educacionais públicas e privadas na construção e execução de políticas que expõem os conteúdos referentes aos Direitos Humanos nos currículos, programas de formação e de materiais didáticos e paradidáticos. Trata-se de uma investigação que revela, por meio de levantamento bibliográfico e reflexão crítica, os parâmetros didáticos que compõem a inserção dos conteúdos voltados para os Direitos Humanos como componentes curriculares, especialmente, do Ensino Superior tendo em vista reconhecer a condução das competências e habilidades que promovem os princípios democráticos e, concomitantemente, conduzem ações para o desenvolvimento social.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Educação, Ensino Superior

# **Historical and socio-political context of human rights education in higher education in Brazil**

Luciana Santos Lenoir  
Silvana Mendes Cordeiro  
Luci Helena Silva Martins

**Abstract:** The sociopolitical foundations and methodological guidelines that structured Human Rights Education in Brazil were established through the purpose of raising awareness and building actions outlined by respect for the dignity of the human person and the fight against intolerance in the face of disparities pertinent to the strata of contemporary societies. In this perspective, the present work exposes the socio-political history of the construction of normative and strategic instruments that determined the theoretical-methodological foundations of values and practices in Human Rights Education in the specific case of Brazil. At the political-institutional level, the Brazilian guidelines that outlined the National Plan for Human Rights Education prepared in 1993 and revised in 2007, as well as the provisions of the National Guidelines for Human Rights Education structured in 2012, are presented. National Council of Education / Ministry of Education, approved by CNE / CP / 01/2012 and by CNE / CP / 08/2012. It is emphasized that such guidelines have guided public and private educational institutions in the construction and implementation of policies that expose the contents of Human Rights in curricula, training programs and didactic and didactic materials. It is an investigation that reveals, through a bibliographical survey and critical reflection, the didactic parameters that make up the insertion of the contents focused on the Human Rights as curricular components, especially, of Higher Education in order to recognize the conduction of the competences and skills that promote democratic principles and, at the same time, lead actions for social development.

**Keywords:** Human Rights, Education, Higher Education

## **Context historique et socio-politique de l'éducation aux droits humains dans l'enseignement supérieur au Brésil**

Luciana Santos Lenoir  
Silvana Mendes Cordeiro  
Luci Helena Silva Martins

**Résumé:** Les fondements socio-politiques et les lignes directrices méthodologiques qui ont structuré l'éducation aux droits humains au Brésil ont été établis dans le but de sensibiliser et de construire des actions conçues pour le respect de la dignité de la personne humaine et la lutte contre l'intolérance face aux disparités pertinentes aux niveaux des sociétés contemporaines. Dans cette perspective, le présent travail expose l'histoire sociopolitique de la construction des instruments normatifs et stratégiques qui ont déterminé les fondements théoriques et méthodologiques des valeurs et des pratiques dans l'éducation aux droits humains dans le cas spécifique du Brésil. Sur le plan politico-institutionnel, les lignes directrices brésiliennes qui ont élaboré le Plan

national d'éducation aux droits humains élaboré en 1993 et révisé en 2007, ainsi que les dispositions des Lignes directrices nationales pour l'éducation aux droits humains structurées en 2012, sont mises en évidence, par l'intermédiaire du Conseil national de l'éducation/MEC, approuvées par la résolution CNE/CP/01/2012 et par l'avis CNE/CP/08/2012. Il est entendu que ces lignes directrices ont guidé les établissements d'enseignement publics et privés dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques qui exposent les contenus relatifs aux droits humains dans les programmes, les programmes de formation et le matériel didactique et paradigmatique. Il s'agit d'une recherche qui révèle, par la recherche bibliographique et la réflexion critique, les paramètres didactiques qui composent l'insertion des contenus axés sur les droits humains en tant que composantes pédagogiques, en particulier de l'enseignement supérieur en vue de reconnaître la conduite des compétences et des compétences qui promeuvent les principes démocratiques et, en même temps, conduisent à des actions pour le développement social.

Mots-Clés: Droits humains, éducation, enseignement supérieur