

perceções sobre a supervisão de estágio na formação inicial de professores em angola |
perceções de professores e estudantes sobre o ensino e a aprendizagem de matemática em
cenário de pandemia da covid-19 | desenvolvimento curricular e ciência cidadã: caminhos cocria-
dos | história da ciência em projetos steam: contribuições possíveis | ensaios de transposição de
narrativas textuais para plataformas digitais 2d e 3d aplicadas ao ensino superior a distância |
influências de modelos administrativos nos modelos de formação no âmbito da administração
pública federal brasileira | proposta de percurso da sustentabilidade do smart knowledge garden:
criando conexões entre espaços e disciplinas | o aconselhamento no luto: uma revisão sistemática
da literatura | o caso da norte-saúde: avaliação da formação orientada para o controlo ou para a
emancipação? | a educação para o empreendedorismo como fator de desenvolvimento económico
e social. propostas de mudanças sustentáveis: um estudo de caso no ensino superior em timor-
leste | o aluno como agente e cocriador dos processos de aprendizagem. uma narrativa a partir da
voz de alunos de uma escola de 3.º ciclo do ensino básico da madeira | experiências socioculturais
ao ar livre de uma infância urbana contemporânea: a tradição local de saltar no rio douro | evidên-
cias do protagonismo de crianças nas aprendizagens em vivências de educação infantil | desafios
e possibilidades do ensino de biodiversidade através do pensamento filogenético - resultados pre-
liminares | a promoção da inclusão dos alunos migrantes africanos e brasileiros, em escolas portu-
guesas | os coletivos feministas como um espaço de emancipação do conhecimento e de confronto
ao patriarcado colonial | crianças indígenas e infância no brasil: experiências sociais em contexto
intercultural | online and conventional mode of teaching and learning business mathematics using
gamification tools in higher education | perceções sobre a supervisão de estágio na formação

FUTUROS DA EDUCAÇÃO
Ciência Cidadã e Cocriação

ENCONTRO NACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES EM EDUCAÇÃO

TÍTULO

VI ENJIE Encontro Nacional de Jovens
Investigadores em Educação
Livro de atas 4 e 5 de fevereiro de 2022

ORGANIZADORES

Ana Paula Cardoso (*Afiliação: CI&DEI/ESEV/IPV ORCID:0000-0001-5062-4098*)
Dina Tavares (*Afiliação: CI&DEI/ESECS/PL/CIDMA/D. Matemática U.Aveiro*) ORCID:0000-0002-4938-0855)
Filipe Santos (*Afiliação: CI&DEI/ESECS/PL ORCID:0000-0003-1169-5816*)
Hélia Pinto (*Afiliação: CI&DEI/ESECS/PL Ciência ID: B211-F250-98AF*)
Isabel Simões Dias* (*Afiliação: CIEQV/ESECS/PL Ciência ID: 521C-3569-D044*)
Marta Fonseca (*Afiliação: CI&DEI/CIEQV/PL Ciência ID: C51F-FC8E-986C*)
Nicole Duarte (*Afiliação: CI&DEI/ESECS/PL/ Instituto de Educação UL Ciência ID: D718-5FC5-D846*)
Pedro Morouço (*Afiliação: ESECS/PL ORCID ID 0000-0002-5956-9790*)
Pedro Tadeu (*Afiliação: CI&DEI/ESECD/IPG ORCID: 0000-0002-0698-400X*)
Rui Matos (*Afiliação: CIEQV/ESECS/PL Ciência ID: E91C-D6C7-62A5*)
Sandrina Milhano (*Afiliação: CI&DEI/ESECS/PL ORCID: 0000-0001-6747-9472*)

EDIÇÃO

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

PROJETO GRÁFICO

João Pinheiro

ISBN

978-989-8797-82-7

doi
<https://doi.org/10.25766/3epr-2g28>

—

Edição Eletrónica
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria © 2022

A originalidade dos textos apresentados é da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Este trabalho é cofinanciado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.^a UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

*Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional CEECINST/00051/2018s.

percepções sobre a supervisão de estágio na formação inicial de professores em angola | percepções de professores e estudantes sobre o ensino e a aprendizagem de matemática em cenário de pandemia da covid-19 | desenvolvimento curricular e ciência cidadã: caminhos cocriados | história da ciência em projetos steam: contribuições possíveis | ensaios de transposição de narrativas textuais para plataformas digitais 2d e 3d aplicadas ao ensino superior a distância | influências de modelos administrativos nos modelos de formação no âmbito da administração pública federal brasileira | proposta de percurso da sustentabilidade do smart knowledge garden: criando conexões entre espaços e disciplinas | o aconselhamento no luto: uma revisão sistemática da literatura | o caso da norte-saúde: avaliação da formação orientada para o controle ou para a emancipação? | a educação para o empreendedorismo como fator de desenvolvimento económico e social. propostas de mudanças sustentáveis: um estudo de caso no ensino superior em timor-leste | o aluno como agente e cocriador dos processos de aprendizagem. uma narrativa a partir da voz de alunos de uma escola de 3.º ciclo do ensino básico da madeira | experiências socioculturais ao ar livre de uma infância urbana contemporânea: a tradição local de saltar no rio douro | evidências do protagonismo de crianças nas aprendizagens em vivências de educação infantil | desafios e possibilidades do ensino de biodiversidade através do pensamento filogenético - resultados preliminares | a promoção da inclusão dos alunos migrantes africanos e brasileiros, em escolas portuguesas | os coletivos feministas como um espaço de emancipação do conhecimento e de confronto ao patriarcado colonial | crianças indígenas e infância no brasil: experiências sociais em contexto intercultural | online and conventional mode of teaching and learning business mathematics using gamification tools in higher education | percepções sobre a supervisão de estágio na formação inicial de professores em angola | percepções de professores e estudantes sobre o ensino e a

FUTUROS DA EDUCAÇÃO
Ciência Cidadã e Cocriação

ENCONTRO NACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES EM EDUCAÇÃO

Índice

6	<i>Introdução</i>
POLÍTICAS EDUCATIVAS, DIDÁTICAS E FORMAÇÃO	
10	<i>Perceções sobre a supervisão de estágio na formação inicial de professores em angola</i> <i>Jeremias Lello Guimarães Correia , Teresa Vilaça</i>
16	<i>Perceções de professores e estudantes sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática em cenário de pandemia da COVID-19</i> <i>Luís Lapa, Isabel Cabrita</i>
24	<i>Desenvolvimento curricular e ciência cidadã: caminhos cocriados</i> <i>Adérta Fernandes, Fernando Correia</i>
32	<i>História da ciência em projetos steam: contribuições possíveis</i> <i>Cleidson Venturine, Isabel Malaquias</i>
42	<i>Ensaio de transposição de narrativas textuais para plataformas digitais 2d e 3d aplicadas ao ensino superior a distância</i> <i>Cristiane Jorge de Lima Bonfim, Demetrius Lacet, Leonel Pedrosa</i>
54	<i>Influências de modelos administrativos nos modelos de formação no âmbito da administração pública federal brasileira</i> <i>Karolina Vyvyan Lopes da Silva</i>
72	<i>Proposta de percurso da sustentabilidade do smart knowledge garden: criando conexões entre espaços e disciplinas</i> <i>Alfonso Meneses, Meng Guo, Ricardo Torres, Sara Santos</i>
EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA	
84	<i>O aconselhamento no luto: uma revisão sistemática da literatura</i> <i>Cristina Felizardo, Paula Santos, Margarida Cerqueira</i>
92	<i>O caso da Norte-Saúde: avaliação da formação orientada para o controlo ou para a emancipação?</i> <i>André Carvalho, Fernanda Martins</i>
EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO E SUSTENTABILIDADE	
104	<i>A educação para o empreendedorismo como fator de desenvolvimento económico e social. Propostas de mudanças sustentáveis: um estudo de caso no ensino superior em TimorLeste</i> <i>Bia Ble Hitu Carvalho de Jesus, Conceição Leal da Costa , Rui Quaresma</i>
EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO	
116	<i>O aluno como agente e cocriador dos processos de aprendizagem. uma narrativa a partir da voz de alunos de uma escola de 3.º ciclo do ensino básico da madeira</i> <i>Sofia Silva, Nuno Fraga</i>
126	<i>Experiências socioculturais ao ar livre de uma infância urbana contemporânea: a tradição local de saltar no rio Douro</i> <i>Fernanda Brito, Manuela Ferreira</i>
134	<i>Evidências do protagonismo de crianças nas aprendizagens em vivências de educação infantil</i> <i>Laércio Francesconi, Rosa Branca Tracana, Maria Cristina Pansera de Araújo</i>
142	<i>Desafios e possibilidades do ensino de biodiversidade através do pensamento filogenético – resultados preliminares</i> <i>Carolina Maria Boccuzzi Santana, Graça Simões de Carvalho, Fernanda Franzolin</i>
150	<i>A promoção da inclusão dos alunos migrantes africanos e brasileiros, em escolas portuguesas</i> <i>Alexandra Siqueira, Ana Paula Silva</i>
158	<i>Os coletivos feministas como um espaço de emancipação do conhecimento e de confronto ao patriarcado colonial</i> <i>Kenia Silva, Maria José Magalhães</i>
166	<i>Crianças indígenas e infância no brasil: experiências sociais em contexto intercultural</i> <i>Iramar Lage Santos, Manuel Jacinto Sarmento</i>
TIC E MULTIMÉDIA NA EDUCAÇÃO	
176	<i>Online and Conventional mode of teaching and learning Business Mathematics using Gamification tools in Higher Education</i> <i>Paul Joseph Lawrance, António Moreira, Carlos Santos</i>

Introdução

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

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

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

A edição de 2022 do ENJIE foi da responsabilidade do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), uma Unidade de Investigação e Desenvolvimento (UI&D) constituída por três unidades de gestão, nos Politécnicos de Viseu, Leiria e Guarda, em articulação com o *Conselho Coordenador de Centros de Investigação em Ciência e Políticas da Educação*.

O encontro decorreu, de forma presencial, durante os dias 04 e 05 de fevereiro, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria e teve como tema enquadrador “**Futuros da Educação: Ciência Cidadã e Cocriação**”. Desta forma, proporcionou-se um ambiente favorável à partilha de experiências e ao enriquecimento mútuo dos percursos investigativos e formativos individuais dos seus participantes. As propostas apresentadas foram todas avaliadas pela Comissão Científica do evento, constituída por investigadores representando as UIs que integram o *Conselho Coordenador dos Centros de Investigação em Ciências e Políticas da Educação*.

O livro de atas reúne todos os textos completos que foram submetidos e apresentados durante o **VI ENJIE**, e distribuídos em secções que representam áreas de investigação dos centros envolvidos:

- Políticas Educativas, Didáticas e Formação
- Educação para a Saúde e Qualidade de Vida
- Educação para o Empreendedorismo e Sustentabilidade
- Educação, Cidadania e Inclusão
- TIC e Multimédia na Educação

Como evidenciado durante o VI ENJIE, e agora, também através dos textos aqui publicados, a elevada qualidade da investigação produzida na área das Ciências da Educação e, neste caso, no contexto da formação avançada dos programas de Mestrado e de Doutoramento pelos jovens investigadores, representa também o potencial de futuro de uma geração de novos investigadores e da área em Portugal. Na qualidade de Editores do livro, queremos dirigir uma palavra de agradecimento final a todos os que possibilitaram a VI edição do ENJIE e a publicação das Atas: aos investigadores juniores participantes, aos seus orientadores, aos investigadores dos vários centros de investigação e aos seus diretores, a todas as entidades que nos apoiaram, nomeadamente à ESECS/PL e à Comissão Organizadora composta por elementos do CI&DEI, do CIEQV e/ou da ESECS.

Até breve!

A Comissão Organizadora

Ana Paula Cardoso, Dina Tavares, Filipe Santos, Hélia Pinto, Isabel Simões Dias, Marta Fonseca, Nicole Duarte, Pedro Morouço, Pedro Tadeu, Rui Matos, Sandrina Milhano.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens
Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Artigos

*Políticas Educativas,
Didáticas e Formação*

PERCEÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO DE
ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PRO-
FESSORES EM ANGOLA

PERCEÇÕES DE PROFESSORES E ESTU-
DANTES SOBRE O ENSINO E A APRENDI-
ZAGEM DE MATEMÁTICA EM CENÁRIO DE
PANDEMIA DA COVID-19

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E CIÊN-
CIA CIDADÃ: CAMINHOS COCRIADOS

HISTÓRIA DA CIÊNCIA EM PROJETOS
STEAM: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

ENSAIOS DE TRANSPOSIÇÃO DE NAR-
RATIVAS TEXTUAIS PARA PLATAFORMAS
DIGITAIS 2D E 3D APLICADAS AO ENSINO
SUPERIOR A DISTÂNCIA

INFLUÊNCIAS DE MODELOS ADMINISTRA-
TIVOS NOS MODELOS DE FORMAÇÃO NO
ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
FEDERAL BRASILEIRA

PROPOSTA DE PERCURSO DA SUSTENTA-
BILIDADE DO SMART KNOWLEDGE GAR-
DEN: CRIANDO CONEXÕES ENTRE ESPAÇOS
E DISCIPLINAS

Perceções sobre a supervisão de estágio na formação inicial de professores em Angola

Jeremias Lello Guimarães Correia

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho

Teresa Vilaça

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho

RESUMO

Neste estudo, parte-se do pressuposto que analisar a complexidade das tarefas do supervisor exige um enfoque analítico, cuja característica é o acompanhamento da prática pedagógica que visa promover no estagiário uma cultura da prática reflexiva, assente no saber-fazer e no saber-ser e agir (Mesquita, 2015), e um enfoque interpessoal, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de ações recíprocas, mediante interação colaborativa de coconstrução de saberes profissionais e experiências de aprendizagem (Alarcão, 2014; Vieira & Moreira, 2011). Em Angola, o Ensino Superior Pedagógico, realizado nas Escolas Superiores Pedagógicas e nos Institutos Superiores de Ciências da Educação, formam graduados que estarão aptos a exercer a atividade docente e dar apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino. Assim, este estudo exploratório de natureza qualitativa, sendo a primeira parte de uma investigação mais ampla de doutoramento, tem como objetivos: i) caracterizar as conceções sobre supervisão pedagógica de supervisores e estagiários de licenciaturas em ensino numa Escola Superior Pedagógica; ii) identificar fatores que facilitam e dificultam as práticas de supervisão de estágio. Os dados, recolhidos em dois grupos focais de estagiários com o total de 8 participantes, 4 elementos em cada um dos grupos; e um de professores de práticas pedagógicas e supervisores de estágio, com o total de 7 participantes, mostram que, segundo os estagiários existe um débil acompanhamento das atividades de estágio por parte dos supervisores, motivado pelo excessivo número de estagiários por supervisor e pela necessidade de melhoria da sua formação em supervisão. Na perceção dos supervisores, os estagiários têm dificuldade em aplicar no estágio os conhecimentos adquiridos na prática pedagógica anterior, o contato dos estagiários com a escola deveria ser num período maior e o modelo de estágio deveria ser reconfigurado e incluir escolas anexas à Escola Superior Pedagógica. Os supervisores ainda referiram que existe um reduzido número de professores que se dispõem a supervisionar os estágios e há falta de formação. Estes resultados mostram a importância de repensar o modelo de estágio e a formação dos supervisores em supervisão pedagógica.

Palavras-chave: Estagiários, Formação inicial de professores, Supervisores pedagógicos;

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é a base da garantia de uma rede de educação de qualidade em todos os níveis de ensino. Para assegurar essa qualidade é necessário que os Estados definam políticas docentes objetivas, sendo o ponto de partida para a profissionalização docente uma formação inicial de professores de qualidade.

Em Angola, de acordo com o artigo 45º, da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei 17/16 de 7 de outubro (Angola, 2016), a formação inicial de professores, enquadrada no subsistema de formação de professores, subdivide-se em dois níveis: Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico. No primeiro nível, os profissionais estarão aptos para desempenhar funções docentes na educação pré-escolar, no ensino primário e no I ciclo do ensino secundário regular, de adultos e na educação especial. Os profissionais formados a nível do ensino superior pedagógico estarão aptos para exercer a mesma função nos subsistemas já referidos e, também, ao nível do ensino secundário. No ensino secundário pedagógico a formação é assegurada pelas Escolas do Magistério Primário, ao passo que no ensino superior pedagógico está a cargo das Escolas Superiores Pedagógicas e dos Institutos Superiores de Ciências da Educação. Em ambos os casos, o artigo 9º do Decreto Presidencial 273/20, de 21 de outubro (Angola, 2020), sobre o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do

Ensino Secundário, estabelece a duração de quatro anos letivos para cada um dos níveis de formação inicial de professores, contemplando horas dedicadas às aulas teóricas, teórico-práticas, práticas e ao estágio profissional supervisionado. Este estudo foca-se no estágio profissional supervisionado realizado no ensino superior pedagógico.

Em situações normais, as atividades de estágio devem ser planificadas em estrita colaboração e tendo em conta a realidade das Escolas de Aplicação¹ que são parceiras, ao abrigo da lei, das instituições de formação de professores. É desejável que a realização do estágio ocorra durante todo o ano letivo. A realidade observada numa das escolas superiores pedagógicas é que a planificação é feita, porém, existem alguns impasses. Por exemplo, há escolas que recebem com muitas dificuldades os estagiários, outras demoram muito a pronunciar-se sobre a solicitação feita pela instituição de formação de professores, acabando por existir estagiários que começam tarde as suas atividades de estágio. A criação de escolas anexas a essas instituições de formação pode ser considerada como um caminho para que se minimizem esses impasses.

Neste contexto, este estudo teve como objetivos: i) caracterizar as conceções sobre supervisão pedagógica de supervisores e estagiários de licenciaturas em ensino numa Escola Superior Pedagógica; ii) identificar fatores que facilitam e dificultam as práticas de supervisão de estágio

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A supervisão pedagógica na formação inicial de professores, enquanto elemento congregador no ambiente de estágio para a partilha de saberes pedagógicos e de coconstrução de experiências profissionais entre estagiários e supervisores, constitui um espaço privilegiado para a construção e fortalecimento do profissionalismo docente.

As abordagens sobre supervisão podem estar associadas aos atos supervisivos rigorosos da realidade educativa nos seus mais variados domínios (Waite, 2000), à transferência da experiência do professor mais experiente para um outro ou futuro professor (Alarcão & Tavares, 2003) ou ainda à “teoria e prática de regulação dos processos de ensino-aprendizagem” (Vieira & Moreira, 2011, p. 12). Apesar dos vários significados que se lhe podem atribuir, a supervisão exerce grande impacto na construção ou reconstrução da pessoa profissional.

No âmbito da realização do estágio, atuando como monitorização sistemática da prática pedagógica (Vieira, 1993), a supervisão deve ser capaz de promover nos seus intervenientes, supervisor e estagiário, uma cultura de prática reflexiva, assente no saber-fazer e no saber-ser e agir (Mesquita, 2015) e um enfoque interpessoal, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de ações recíprocas, mediante interação colaborativa de coconstrução de saberes profissionais e experiências de aprendizagem (Alarcão, 2014; Vieira & Moreira, 2011). Para a promoção das qualidades aludidas, é necessário que cada um dos intervenientes, perceba o lugar que ocupa no processo de supervisão.

Num exercício de clarificação das ações e comportamentos do professor e aluno na sala, na lógica de uma pedagogia para a autonomia, capaz de emancipar os sujeitos, conferindo-lhes liberdade de reflexão e atuação, Vieira e Moreira (2011) sugerem, entre vários, os seguintes papéis a desempenhar por cada um dos sujeitos mencionados:

Papéis do aluno: reflexão sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem; descobrir e experimentar estratégias na aula; explorar recursos/situações pedagógicas/não-pedagógicas; avaliar o processo didático e o seu contexto; trabalhar em colaboração com os pares; trabalhar em colaboração com os professores; tomar iniciativas; realizar escolhas; tomar decisões.

Papéis do professor: compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia; partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos; reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista; promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a coconstrução dos sentidos.

De acordo com Vieira e Moreira (2011), os elementos de autorregulação e interação apontados, necessários no processo de ensino-aprendizagem, traduzem os papéis que devem ser desempenhados pelos estagiários e supervisores em direção à emancipação dos estagiários e ao desenvolvimento

¹ Designação das escolas que cooperam com as instituições de formação inicial de professores

pessoal e profissional dos dois intervenientes. No entanto, podem existir obstáculos à concretização desses objetivos, nomeadamente falta de informação/formação da parte de quem exerce a tarefa supervisiva, resistências à mudança das práticas, atos supervisivos tendencialmente focados no resultado – avaliação – e não no processo, só para citar alguns que são visíveis em certos contextos.

A informação/formação em matéria de supervisão é a base fundamental para a perceção das tarefas e responsabilidades do supervisor. Infelizmente, em vários contextos, como é o caso deste em que se desenvolveu o estudo, numa escola de formação inicial de professores, existem lacunas na/de informação/formação sobre supervisão, que é um dos objetos da pedagogia (Vieira & Moreira, 2011).

As lacunas na informação podem traduzir-se em confusão na distinção dos papéis que se desempenham. Por exemplo, mais facilmente o professor que supervisiona poderá entender que a sua missão, enquanto aquele que é supostamente o mais informado, o mais instruído e mais experiente (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16) é de, exclusivamente, transmitir instruções precisas ao estagiário, como se de um ato mecânico se tratasse, na lógica da criticada pedagogia bancária ou de depósito de informações e instruções, denunciada por Freire (1987).

Mesmo não tendo qualquer domínio sobre os cenários de supervisão apresentados por Alarcão e Tavares (2003), o professor supervisor de estágio que procede como já indicado, está, implicitamente, a utilizar estratégias de supervisão de acordo com o cenário de imitação artesã, em que existe um mestre que orienta o aprendiz a executar determinada tarefa, com a mesma precisão, se possível, como a do mestre, lesando alguns dos papéis ou comportamentos sugeridos por Vieira e Moreira (2011). Não tentando descurar as suas possíveis vantagens para determinadas realidades e circunstâncias, este cenário pode potencializar no futuro professor o desenvolvimento de um profissionalismo docente assente numa racionalidade técnica do saber-fazer, em vez de uma racionalidade reflexiva em que não somente se saiba fazer, mas se saiba ser e agir (Hall & McGinity, 2015; Mesquita, 2015). Nesta última racionalidade, o exercício de supervisão pode levar à construção de um profissionalismo docente capaz de transformar e emancipar os intervenientes através de atos como o de estabelecer um ambiente propício para a partilha indiscriminada das crenças pessoais e experiências, dentro do espírito de colaboração entre pares.

Partindo do pressuposto de que a supervisão pedagógica seja, também, “uma atividade que visa o desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Tavares², 2003, p. 6) dos professores, “marcada por culturas colaborativas e pela construção e partilha de conhecimento” (Flores, 2019, p. 17), torna-se fundamental que o supervisor desenvolva uma atitude de constante reflexão sobre a sua prática, abraçando a inovação pedagógica. Estagnar nas suas práticas e resistir a mudanças é caminhar para o perigo de exercício de uma supervisão pedagógica do estágio que visa manter o status quo e que reforça injustiças por parte do supervisor, como diriam Vieira e Moreira (2011), pois o foco será unicamente a avaliação dos resultados, relegando para o segundo plano ou para o esquecimento a compreensão de todo o processo em volta da supervisão.

METODOLOGIA

Este estudo é de caráter exploratório, de natureza qualitativa, e prima pela valorização do “papel do investigador/construtor de conhecimento” (Coutinho, 2016, p. 17), através da indagação sobre as perceções que os sujeitos atribuem a variadas situações vivenciadas dentro de um domínio específico de atuação, por meio da interação, tratando-se neste sentido particular das práticas de supervisão pedagógica no estágio.

Sendo a primeira parte de uma investigação mais ampla de doutoramento, a entrevista semiestruturada aplicada a grupos focais teve como objetivos: i) caracterizar as conceções sobre supervisão pedagógica de supervisores e estagiários de licenciaturas em ensino numa Escola Superior Pedagógica; ii) identificar fatores que facilitam e dificultam as práticas de supervisão de estágio.

Esta entrevista, depois de validada por dois especialistas, que sugeriram a alteração de algumas questões iniciais, foi aplicada a dois estagiários para terminar a sua validação.

A riqueza dos diferentes significados e sentidos que os sujeitos atribuem aos tópicos em discussão, através da interação, motivou a constituição de três grupos focais sendo dois integrados por estagiários que realizaram estágio supervisionado, com o total de 8 participantes, 4 elementos em cada um dos grupos; e um de professores de práticas pedagógicas e supervisores de estágio, com o

² Alarcão e Tavares (2003) sugerem os seguintes cenários de supervisão: imitação artesã, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista reflexivo, ecológico e dialógico.

total de 7 participantes.

As conversas audiogravadas com os grupos decorreram no dia, local e hora previamente agendados durante a comunicação individual com cada um dos integrantes do estudo. Conversou-se primeiro com o grupo de estagiários pois, desse modo, as suas concepções sobre supervisão e percepções sobre práticas de supervisão na instituição, bem como os fatores que as facilitam e dificultam, serviram também de base para questionar os supervisores de estágio sobre as suas concepções e percepções sobre a supervisão no estágio.

Após a transcrição na íntegra das entrevistas, da sua leitura, e criação de categorias emergentes com recurso aos métodos de análise de conteúdo sugeridos por Bardin (1977), obtiveram-se os resultados que se apresentam na secção seguinte.

RESULTADOS

Concepções sobre supervisão pedagógica no estágio na formação inicial de professores

Os dois grupos focais de estagiários são de opinião que a supervisão tem importante papel na construção da identidade profissional do futuro professor, tal como referiu o estagiário 4 do grupo 1, afirmando: “é importante sim porque prepara o futuro professor para cumprir com maior responsabilidade a sua incumbência, e também prepara o futuro professor para saber interagir”. Também é o caso do estagiário 3 do grupo 2 que acrescentou que a supervisão no estágio ajuda a “treinar esse novo indivíduo para estar pronto para servir a sociedade”, explicando que “é aquela parte de saber-fazer”.

Para o grupo focal de supervisores, a opinião não é diferente na medida em que a supervisão pedagógica no estágio tem a função de desenvolver profissionais reflexivos com conhecimento do conteúdo científico e conhecimento prático, pois como afirmou o supervisor 4, a supervisão visa “desenvolver competências teóricas e práticas para uma prática pedagógica reflexiva”. Esta opinião sobre o desenvolvimento do conhecimento prático foi corroborada pelo supervisor 1 ao afirmar que a supervisão “cria competências para o desenvolvimento prático na formação”. Numa perspetiva mais de performance profissional, o Supervisor 3 sugeriu que a supervisão pedagógica tem como objetivo principal “contribuir para a melhoria do desempenho profissional dos docentes”.

Fatores facilitadores e barreiras nas práticas de supervisão no estágio na formação inicial de professores

Para o grupo focal 1 de estagiários, a falta de acompanhamento adequado da parte dos supervisores tem sido um dos grandes fatores de dificuldade na prática do estágio. Por exemplo, o estagiário 2 relatou que “gostaria que os professores se dedicassem mais em trabalhar com os estudantes”. O estagiário 3 mostrou a mesma opinião, dizendo: “é preciso os professores prestarem mais atenção ao desenvolvimento do próprio estagiário. Se tiverem algum problema têm de ajudá-los a superar”.

O mesmo sentimento foi partilhado pelo grupo focal 2 de estagiários que lamentou o facto de existirem números elevados de estagiários para poucos supervisores disponíveis. Para o estagiário 2 “o número que o professor recebe, não corresponde, é muito elevado”, e o estagiário 4 reforçou que isso leva a grandes constrangimentos, pois não existe equilíbrio, afirmando não ser compatível “o número de estudantes e o número de professores da instituição” que supervisionam o estágio. Este grupo demonstrou-se mais exigente ao apontar a necessidade de capacitação/formação contínua dos supervisores para o melhor exercício das funções supervisivas e compreensão das suas responsabilidades, como afirmou o estagiário 1: “capacitar esses professores, saber o porquê das práticas pedagógicas, depois, esses professores estarão também em condições de capacitar os estudantes”. Foi dada a mesma sugestão pelo estagiário 2: “a escola deve capacitar os professores de práticas pedagógicas /estágio, claro que nem todos”.

Para a questão em discussão, o grupo de supervisores apontou como um dos fatores de dificuldade que enfrenta na supervisão do estágio as deficiências na formação anterior nos estagiários em práticas pedagógicas, como explicou o supervisor 3: “o que eu acho que eles não costumam trazer é a prática como tal, então, existe muito pouco espaço de experiência dessa prática e talvez porque ela seja feita com muito pouco tempo”.

O elevado número de estagiários por supervisor e a necessidade do alargamento do período de estágio, já anteriormente referido pelos estagiários, foram também referidos pelo supervisor 2: “ter

mais professores... e ... mais tempo para acompanhar o estágio”.

Os supervisores sentiam a necessidade de planificar as atividades de estágio de uma forma mais autónoma e orientada para o alcance dos seus objetivos, tendo, para isso, sugerido a criação de escolas anexas à instituição para a realização de estágios, como verbalizaram os supervisores 5 e 1, respetivamente: “eu acho que devíamos ter uma escola de aplicação”; “temos de ter uma escola anexa”.

Para os supervisores, a falta de formação em matéria de supervisão pedagógica constitui uma lacuna preocupante nas suas atividades, como referiu, por exemplo, o supervisor 5: “não tive nenhuma formação especializada em estágio, às tantas confundo Prática com Estágio e não sei me alinhar”. O supervisor 4 foi perentório em afirmar: “preciso mesmo de uma formação neste domínio”.

CONCLUSÕES

Este estudo exploratório permitiu-nos compreender que na instituição angolana de formação inicial de professores, objeto deste estudo, existem lacunas que importam ser preenchidas no processo de supervisão de estágio, nomeadamente a necessidade de se criarem estratégias que ajudem a dinamizar a atividade de supervisão institucional, começando pela atração de mais professores que se predisponham a supervisionar o estágio e, desse modo, permitir uma distribuição mais equilibrada de estagiários entre os supervisores. Importa referir que não ficou muito claro o porquê de existirem poucos professores que se dispõem a supervisionar estágios. A falta de formação em matéria de supervisão apontada tanto por estagiários como pelos próprios supervisores pode ser um dos fatores que está na base da inibição para o exercício da função, o que demonstrou ser bastante desafiante para aqueles que assumiram tal responsabilidade.

Na generalidade, nos grupos focais de estagiários, embora as discussões tenham sido independentes, percebe-se a existência de opiniões corroboradas, provavelmente explicadas, por terem experiências vivenciadas e dificuldades sentidas no mesmo contexto de formação inicial. Assim, vê-se a preocupação dos estagiários com o seu desenvolvimento/emancipação pessoal e profissional, na medida em que se pede mais atenção da parte dos supervisores, tal pode ser percebido na seguinte alusão já referida: “é preciso os professores prestarem mais atenção ao desenvolvimento do próprio estagiário. Se tiverem algum problema têm de ajudá-los a superar” (estagiário 3). Esta manifestação alerta para a importância da compreensão dos papéis a desempenhar pelos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, como clarificaram Vieira e Moreira (2011), orientando-se para uma pedagogia da autonomia, assente na interação colaborativa (Alarcão, 2014), capaz de emancipar os estagiários com o auxílio dos supervisores.

Da parte do grupo dos supervisores, há o reconhecimento da parte dos supervisores da existência de lacunas na formação em matéria de supervisão e a vontade demonstrada para a mudança do cenário que caracteriza o tipo de supervisores que a instituição possui atualmente, que são aqueles que tendem a refletir sobre as suas práticas e que estão preocupados com o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nos discursos dos supervisores e dos estagiários não se apontaram fatores que facilitam a prática de supervisão de estágio na instituição. Assim, continua uma janela aberta para a busca de soluções para as várias questões apresentadas como, por exemplo, a necessidade de se conceber um plano de formação contínua em matéria de supervisão para os professores que exercem a função de supervisor de estágio.

Apesar das limitações deste estudo, e da impossibilidade da sua generalização para outras instituições semelhantes em Angola, o caráter exploratório do estudo mostra o grande contributo que ele pode dar para a melhoria da supervisão pedagógica na instituição em estudo, uma vez que tornou evidentes algumas das grandes lacunas na supervisão pedagógica na formação inicial de professores que têm que ser eliminadas no futuro e envolveu os participantes na discussão de possíveis estratégias para o conseguir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22–35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.

- Angola. (2016). Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República I Série N.º 170.
- Angola. (2020). Decreto Presidencial no 273-20 Regime Jurídico da Formação Inicial Educadores e Profs de Ensino Primário e Secundário.pdf. Assembleia Nacional.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.a). Almedina.
- Flores, M. de A. (2019). Introdução: O trabalho e a vida dos professores. In M. de A. Flores (Ed.), *O trabalho e a vida dos professores: Um olhar nacional e internacional* (pp. 13–23). Lisbon International Press.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.a). Paz e Terra.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(March). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: O lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação inicial de professores* (pp. 292–303). Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições Asa.
- Vieira, F. (2011). Entre o privado e o público: o diário como lugar de transformação. In M. A. Moreira (Ed.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 101–122). Edições Pedago.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.
- Waite, D. (2000). Identity, authority and the heart of supervision. *International Journal of Educational Reform*, 9(4), 282–291.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Perceções de professores e estudantes sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática em cenário de pandemia da COVID-19.

Luís Lapa

University of Aveiro

Isabel Cabrita

University of Aveiro

RESUMO

Danos à aprendizagem da Matemática, nomeadamente para alunos da educação básica e em situação de vulnerabilidade económica, são evidenciados em estudos que procuram medir os efeitos da interrupção do funcionamento das escolas. A pandemia associada à COVID-19 levou ao encerramento de escolas em todo o mundo. No Distrito Federal, Brasil, a suspensão das aulas significou 686 escolas públicas de portas fechadas e cerca de 500.000 alunos sem atividades presenciais. Como alternativa possível dentro dos limites que o distanciamento físico e a utilização das tecnologias poderiam permitir, a Secretaria de Educação implementou uma estrutura pedagógica de ensino remoto de emergência. No entanto, não se conhecem estudos que permitam definir em que medida o apoio remoto mediado por tecnologias digitais, em cenário excecional pandémico, contribui para a aprendizagem de Matemática. Neste contexto, a investigação surge no âmbito de um Doutoramento em Multimédia em Educação, tem opção metodológica mista, maioritariamente qualitativa, alicerçada no paradigma interpretativo, materializada num estudo de caso e tem como participantes professores e estudantes. Este artigo busca perceber os recursos tecnológicos digitais que estiveram à disposição dos professores de Matemática e estudantes de ensino fundamental, anos finais, de escolas públicas do Distrito Federal, Brasil, em cenário pandémico. Foram elaborados e aplicados on-line, a 89 professores e 701 estudantes, dois inquéritos por questionário disponibilizados na plataforma FormsUA da Universidade de Aveiro. As respostas a esses instrumentos foram analisadas com recurso ao software LimeSurvey. Procedeu-se, ainda, a análise de conteúdo de documentos disponíveis em sítios na Internet de órgãos oficiais responsáveis pela gestão da educação brasileira, em nível distrital e nacional. Os resultados mostram que os participantes se debatem com múltiplos constrangimentos, seja em relação a equipamentos e recursos tecnológicos, seja em relação à competência digital. Porém, têm a percepção de que o uso de recursos tecnológicos digitais para o ensino e aprendizagem de Matemática é uma realidade que se impõe e reconhecem a necessidade de capacitação continuada.

Palavras-chave: ensino remoto, ensino remoto de emergência, tecnologia digital, ensino e aprendizagem de Matemática

1. INTRODUÇÃO

Antes do final do 1.º mês de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública face à Disease Corona Virus 2019, COVID-19 (Lana et al, 2020; Reis, 2020; Ren et al, 2020; Rothan & Birareddy, 2020; Schmidt et al, 2020; Schuchmann et al, 2020).

O que parecia ser um problema chinês, rapidamente, avançou no continente europeu, atravessou o Atlântico e chegou ao Brasil.

A ausência de medicamentos que pudessem travar a sua disseminação exigiu a adoção de medidas não farmacológicas, impondo aos sistemas educativos o encerramento de atividades presenciais (Zhang et al, 2020).

No Brasil, o Distrito Federal (DF) foi a primeira das 27 unidades da federação a suspender as aulas, no dia 12 de março. Para prestar apoio pedagógico aos alunos do ensino público, implementou uma estrutura de educação remota de emergência mediada pela tecnologia: “Neste momento histórico,

não é possível prescindir do apoio de recursos e de ferramentas da educação mediada por tecnologias e de outros recursos não presenciais, inclusive materiais impressos” (SEEDF, 2020, p. 02).

Inicialmente, a Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF) disponibilizou teleaulas na programação educativa dos canais públicos, com o objetivo de manter o envolvimento, a ligação e o interesse dos alunos nas escolas. O trabalho continuado começou no ambiente da Sala de Aula do Google. As duas iniciativas inserem-se no ‘Programa Escola Em Casa DF’ e visam minimizar os danos nos processos de ensino e aprendizagem durante a suspensão das aulas.

No DF, os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, só retornaram às atividades em formato híbrido no dia 16/08/2020, e presencialmente apenas a partir de 3/11/2021.

Este artigo procura compreender os recursos tecnológicos digitais que estavam disponíveis para professores de Matemática e alunos do ensino fundamental anos finais de escolas públicas do DF, Brasil, num cenário excepcional, nos anos letivos de 2020 e 2021 e faz parte de um estudo mais alargado, no âmbito de um doutoramento em Multimédia em Educação que tem a seguinte questão principal de investigação: Quais as condições de implementação do Projeto “Escola Em Casa DF” e em que medida o apoio pedagógico remoto mediado por tecnologias digitais, em cenário de pandemia da COVID-19, contribui para o aprendizado da Matemática em turmas de ensino fundamental¹ de escolas públicas do Distrito Federal (DF), Brasil?

2. ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Com as escolas de portas fechadas todos os intervenientes no processo educativo tiveram de se adaptar à nova situação, exigindo que “[...] gestores, coordenadores e professores se posicionem e ajam na intenção de adaptar conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até avaliações, visando dar continuidade a aulas, mediados por tecnologias digitais” (Oliveira et al, 2020, pp. 27-28).

Tentando compreender as novas dinâmicas educacionais, Dantas (2021) resumiu que a prática pedagógica se efetivava: “[...] adotando o modelo de aulas remotas, utilizando recursos digitais que ainda não dominavam, a partir da residência do estudante, enquanto as escolas se mantivessem fechadas [...] aos poucos foi se estabelecendo diante das situações desafiadoras evidenciadas no cotidiano das famílias e dos seus professores” (p. 2).

Desde o início deste processo mediado por tecnologia digital, a expressão Educação a Distância (EaD) foi evitada, designando-a por Ensino Remoto de Emergência (ERE) ou ERT, seu acrónimo em inglês. Tal se deu por parte de educadores, investigadores e entusiastas de forma a não restar dúvidas de que a EaD, modalidade de ensino e aprendizagem consubstanciada em pilares claros e estabelecidos, não se confunde com ERE: “O Ensino Remoto de Emergência [...] poderá atuar como agente infeccioso de rápida propagação, sendo promotor de tolerância à baixa qualidade e amplificador de resistências à Educação Online!” (Pedro, 2020).

O termo Ensino Remoto de Emergência (ERE) ou Emergency Remote Teaching (ERT) foi formalmente proposto por Hodges et al (2020), traçando uma linha de separação entre práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia digital face ao COVID-19 e o que é reconhecido como educação online de alta qualidade (Hodges et al, 2020):

Here, we want to offer an important discussion around the terminology and formally propose a specific term for the type of instruction being delivered in these pressing circumstances: emergency remote teaching [...] a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances.

Dito isto, a expressão Emergência qualifica necessariamente processos de ensino e aprendizagem em situações excecionais, exigindo uma solução rápida e de curto prazo e com os meios e recursos disponíveis, como Cardoso (2020) opina: “O Ensino Remoto de Emergência adapta-se às condições existentes em qualquer ambiente que o exija. Os professores trabalham com os meios que conseguem arranjar num momento de crise”. É solução temporária para um problema emergente (Hodges et al, 2020; Misirli & Ergulec, 2020).

PROGRAMA ESCOLA EM CASA DF

No DF, o Decreto Nº 40.509, de 11/03/2020, suspendeu as aulas presenciais por 5 dias. A partir dessa data, foram publicados vários decretos, o que provocou, sucessivamente, o alargamento do estado

¹ No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20/12/1996, em seu artigo 4º, organiza a educação básica em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

excepcional. Após 24 dias sem qualquer atividade pedagógica, a SEEDF começou a oferecer teleaulas na programação de canais de televisão estatais. Procurava-se manter o engajamento, o vínculo e o interesse dos estudantes na aprendizagem.

Com as aulas presenciais suspensas e cerca de 500.000 alunos nas suas casas, a SEEDF implementou o 'Programa Escola Em Casa DF'. Entre as várias faces deste programa, abordar-se-á a estrutura que procurou garantir o ensino remoto mediado por tecnologias digitais. Para isso, o principal instrumento foi a Plataforma Escola Em Casa DF "[...] uma plataforma oficial de estudos [...] disponível para toda a rede de ensino público do Distrito Federal [...] utilizada por meio do Google Sala de Aula e de acesso exclusivo para professores e estudantes através do e-mail institucional" (Teixeira et al, 2021, p.127).

O 'Programa Escola em Casa DF' permitiu o fim do isolamento pedagógico de cerca de 500.000 alunos. Para a SEEDF (2020), a "readequação da oferta educacional não é apenas [...] um imperativo jurídico e moral, é também uma oportunidade de pensarmos outras práticas pedagógicas em outros espaços, com o fim de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem em nossa rede" (p. 10).

Para além das iniciativas estatais, foi possível observar "[...] uma série de iniciativas autogeridas, ou seja, pensadas e executadas por professores e gestores de escolas públicas do DF, visando não somente a transmissão de conteúdos, como também a manutenção da comunicação com sua comunidade escolar" (Franco et al, 2020, p. 53).

3. METODOLOGIA

Este artigo procura identificar os recursos tecnológicos disponíveis para estudantes e professores para as atividades nas escolas e fora delas, bem como caracterizar as suas competências digitais. Estes são de 2 dos 6 objetivos de uma investigação mais abrangente que procura perceber em que medida o ensino remoto mediado por tecnologias digitais, realizado nesta situação de emergência, refletiu para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

A investigação envolveu escolas públicas de ensino fundamental do DF, Brasil, no 2.º semestre do ano letivo de 2021, e teve como participantes professores de Matemática e seus alunos. Foram contactados todos os Centros de Ensino Fundamental (CEF) e Centros Educacionais das 14 CRE, procurando conferir representatividade ao público-alvo da investigação.

A investigação insere-se num paradigma essencialmente interpretativo, com natureza mista e design de estudo de caso (Duarte, 2008; Ponte, 2006; Stake, 2012; Yin, 2003). Os dados foram recolhidos através de dois inquéritos por questionário eletrónico, disponível na plataforma formsUA da Universidade de Aveiro, e analisados com recurso ao software LimeSurvey.

A validação dos questionários passou pela consulta a um comité de juízes experientes, em duas etapas sucessivas: a) a primeira, com a participação de doutores em educação matemática e b) a segunda, com a participação de professores de língua portuguesa. Após estas fases, seguiu-se um processo de pilotagem com intervenientes com perfil idêntico aos participantes desta investigação, a fim de "[...] melhorar aspetos relacionados com a clareza das questões apresentadas" (Cherinda, 2012, p. 94). Os questionários aplicados nesta investigação privilegiaram questões fechadas, com poucos itens, e fazendo uso da escala Likert, notadamente pela adequação aos participantes da investigação (Lapa, 2019; Pasquali, 2013).

Até à data, responderam aos inquéritos 89 professores e 701 estudantes, alcançando escolas das 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da SEEDF.

Os dados foram recolhidos entre os meses de outubro a dezembro de 2021.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Do inquérito por questionário aplicado aos professores

O inquérito aos professores foi organizado em 6 blocos: dados pessoais, formação académica, situação funcional na SEEDF, uso educativo de tecnologias digitais, o Programa Escola em Casa DF – durante a pandemia associada à COVID-19 e pós-pandemia associada à COVID-19.

As respostas dos 89 professores revelaram, maioritariamente, tratar-se de um professor jovem, com boa formação académica e experiência no ensino: 87,5% tinham menos de 50 anos, 78,95% são licenciados em Matemática, 83,67% concluíram alguma pós-graduação na área da educação e 60% têm mais de 10 anos de experiência no magistério.

O facto de 100% dos professores não terem uma licenciatura em Matemática pode ser explicado pela possibilidade de outra licenciatura ser legalmente qualificada para o exercício do ensino, desde que acompanhada de complementação curricular pedagógica. Para além desta hipótese, é comum observar professor da cadeira de ciências complementar os seus dias de trabalho lecionando Matemática.

4.1.1 O uso de tecnologia digital antes da pandemia associada à COVID-19

Os resultados mostraram que quase metade dos respondentes não utilizava ferramentas digitais no ensino de Matemática antes da pandemia e menos de 10% disseram já fazê-lo há mais de 10 anos.

Tentamos perceber a facilidade em utilizar 10 recursos digitais², em contexto educativo. Para isso, elaborou-se uma questão de escolha múltipla com uma escala de Likert de 6 pontos³. Verificou-se que os professores tinham maior facilidade na utilização dos recursos mais simples e comuns, nomeadamente, e-mail e chat online.

Quando o questionamento se refere à frequência⁴ na utilização de tecnologias digitais em diversas situações⁵, os resultados informam que mais de 30% dos inquiridos nunca utilizaram a tecnologia digital na escola, durante as aulas, em atividades relacionadas com o ensino ou a aprendizagem da Matemática. No sentido contrário, apenas 11,32% dos professores.

Este cenário pré-pandemia ajuda a explicar o quanto a rede oficial de ensino do DF foi tomada de surpresa e despreparada para enfrentar os desafios que se apresentavam, exigindo um esforço para além do esperado por toda a comunidade escolar.

4.1.2 O uso de tecnologias digitais durante a pandemia associada à COVID-19: o 'Programa Escola Em Casa DF'

Os dados mostram que mais de 90% dos professores suportaram, com esforço próprio, os recursos materiais mínimos necessários para as aulas online: computador ou outro equipamento que permite a interface com os seus alunos, acesso à Internet, câmara e microfone. A participação do Estado só é mais relevante em relação à disponibilização de software de ensino online (60,85%).

Acerca da capacitação do corpo docente para o novo cenário, os dados informam que houve um protagonismo por parte das próprias escolas e da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAFE). De entre os recursos que foram objeto de capacitação, destacam-se o uso de softwares/apps para aulas online e softwares/apps para avaliação online com a participação de, respetivamente, 73,84% e 78,25% dos professores respondentes. Em situação oposta, observa-se a reduzida capacitação para o uso de plataformas de jogos educativos e podcasts. É preocupante, nomeadamente em cenário de atividades a distância, que 32,44% dos professores não tenham recebido capacitação para o uso de softwares/apps para trabalho colaborativo.

Em relação à frequência diária no uso de tecnologias digitais, durante as aulas, em atividades relacionadas ou não com o ensino ou a aprendizagem, quando comparados os valores antes e durante a pandemia, observa-se um crescimento de, respetivamente, 495% e 447%. Embora o primeiro resultado seja positivo, o segundo requer atenção. Em relação ao uso de tecnologias digitais, fora da sala de aula (física ou virtual) e em atividades relacionadas com o ensino ou a aprendizagem, a frequência diária aumentou 26,41%. Por último, vale o registo de que a resposta “nunca”, acerca do uso diário de tecnologias digitais, durante as aulas e em atividades relacionadas com o ensino ou a aprendizagem, diminuiu mais de 1000%. Os dados corroboram o que era expectável acerca do uso de recursos digitais neste cenário excecional.

Questionados sobre o grau de facilidade para concretizar suas atividades, 15,21% dos professores informaram ter alguma dificuldade em aceder aos recursos para o ensino online, 32,6% não tinham qualquer mestria nas ferramentas a que tiveram de recorrer, cerca de 50% não conseguiam gerir o horário de trabalho para atingir os objetivos planeados e 69,55% tinham alguma dificuldade em equilibrar a sua vida pessoal e vida profissional.

² E-mail, chat online, plataformas de gestão de ensino, softwares/apps para aulas online, softwares/apps para avaliação online, softwares/apps para trabalho colaborativo, plataformas de jogos educativos, teleaulas, videoaulas e podcasts.

³ Muito fácil; fácil; nem fácil, nem difícil; difícil; muito difícil e não usei este recurso em contexto escolar.

⁴ Diária, semanal, quinzenal, mensal ou nunca.

⁵ Em sala de aula ou fora dela, em atividades relacionadas ou não com o ensino e aprendizagem de Matemática

Os dados indicam que, com o início das aulas online, o expectável confirmou-se: o uso de todos os recursos analisados (ver nota de rodapé 2) cresceu entre 35,31% no caso do chat online, e 404,24%, para o uso de softwares/apps para aulas online.

Com o advento da pandemia, o encerramento obrigatório das aulas presenciais e o início das atividades do Projeto Escola Em Casa DF, as atividades online ganharam destaque. O corpo docente foi alvo de sucessivas atividades de formação e o uso de recursos digitais cresceu. Porém, como o teletrabalho era uma realidade anteriormente desconhecida dos professores, surgiram problemas; de entre os quais, dificuldade na gestão do horário de trabalho e, conseqüentemente, no equilíbrio adequado da vida pessoal e profissional.

4.2 Do inquérito por questionário aplicado aos estudantes

O questionário para os estudantes foi organizado em 4 blocos: dados pessoais, antes da pandemia associada à COVID-19, a sua experiência com o ensino remoto durante a pandemia associada à COVID-19 e pós-pandemia associada à COVID-19.

Os participantes receberam um link para aceder ao questionário. A depender da escola, esta atividade foi realizada nas suas próprias instalações, num laboratório informático e sob a supervisão de um professor. Nesta situação, houve uma maior participação dos estudantes. É o caso, por exemplo, do CEF 26 de Ceilândia, que teve 164 respondentes, instituição escolar com a maior participação de estudantes. Quando a escola apenas notificou os alunos, seja através de um aplicativo de mensagens ou da Plataforma Escola Em casa DF, sem um acompanhamento e apoio mais diretos de um professor ou um membro da equipa de gestão, observa-se uma redução substancial do número de inquéritos respondidos.

4.2.1 Antes da pandemia associada à COVID-19

Sobre a frequência no uso do computador, portátil, tablet ou telemóvel, as respostas dos 701 estudantes mostram que, na escola e durante as aulas, 43,23% responderam que nunca usaram computador ou outro equipamento. Este resultado converge com os dados informados na subsecção 4.1.1.

Para a quase totalidade dos estudantes, o ‘Programa Escola Em Casa DF’ trouxe a primeira experiência de aula a distância.

4.2.2 A experiência com o ensino remoto durante a pandemia associada à COVID-19

O telemóvel foi o equipamento mais habitualmente utilizado para as aulas online (57,1%). Questionados sobre “quem providenciou esse equipamento”, 95,69% responderam que era a família ou o próprio estudante. Apenas 1,68% dos inquiridos afirmaram ter acedido à Internet a partir de um pacote de dados. Os demais acederam através de uma rede wi-fi nas suas próprias casas ou a de amigos ou familiares.

Quando o acesso à Internet se destina a acompanhar as aulas online ou a realizar tarefas de ensino e aprendizagem, 55,82% dos respondentes demonstraram algum grau de falta de confiança para aceder à Internet. O cenário inverte-se quando este acesso é para atividades fora do contexto educativo, como interagir com os seus amigos nas redes sociais, navegar em sites de interesse para si ou ler notícias.

A grande percentagem de utilização dos telemóveis é positiva, mas não é suficiente. É preciso que os professores saibam explorá-la para o adequado uso educativo. Se assim for, é possível ter neste equipamento uma importante ferramenta para uso pedagógico, eis que: “[...] recentes estudos empíricos apontam que o uso de dispositivos móveis no processo de ensino e de aprendizagem apresenta importantes benefícios para o desenvolvimento de CMTE⁶ [...]” (Dantas & Cabrita, 2020, p. 245).

As respostas ao questionário mostraram que o uso do equipamento utilizado para aceder à Internet, diariamente, durante as aulas, em atividades relacionadas com o ensino, é superior aos acessos a atividades não escolares. É um resultado positivo, ainda que fosse expectável que 100% dos estudantes, durante as aulas, não acessem à Internet para outras atividades que não fossem aquelas relacionadas com o ensino.

Quando o tema é o domínio dos recursos digitais, os inquiridos referiram, geralmente, facilidade de utilização destas ferramentas, com uma vantagem inigualável para o uso das aplicações de chat online, resultado este que vai ao encontro do que foi visto com os professores na subsecção 4.1.1.

Sobre este tema, é importante observar que a análise ao inquérito por questionário ‘TIC Domicílios 2020’ permite concluir que 93% dos utilizadores brasileiros usam aplicações de mensagens instantâneas (NIC.br, 2020). Em relação ao inquérito ‘Panorama Mobile Time/Opinion Box – Uso de apps no Brasil’, concluiu-se que “[...] o WhatsApp segue intocável [...] além de estar presente na home screen de 54% dos smartphones nacionais, ele é também o aplicativo que o brasileiro mais abre ao longo do dia [...] e aquele onde passa mais tempo” (Paiva, 2021, p.09). Estes dados podem explicar a facilidade dos alunos com o uso de aplicações de chat online.

Por fim, os piores resultados estão no uso das plataformas de gestão de ensino. Esta dificuldade deve ser motivo de preocupação, uma vez que põe em causa o esforço de mediação do ensino a partir de tecnologias digitais, ratifica a ausência de tecnologias em todo o percurso escolar dos alunos e reitera a necessidade de uma formação melhor e contínua.

5. CONCLUSÃO

Os dados recolhidos até à data mostram que professores e estudantes que tiveram acesso à Plataforma Escola Em Casa DF participaram em atividades online com o seu próprio equipamento e, na sua maioria, às suas custas. Os professores usavam computadores ou portáteis; os estudantes usavam telemóveis. O acesso à Internet deu-se, maioritariamente, a partir da rede wi-fi em suas casas.

O contributo público para o fornecimento de equipamentos e meios de acesso à rede informática global foi mínimo. À SEEDF, no que diz respeito aos recursos tecnológicos disponíveis para alunos e professores, coube facultar o acesso a software de ensino online.

O extenso lapso temporal entre a suspensão das aulas, em 11/03/2020, e o reinício efetivo do calendário escolar, em 13/07/2020, associado aos dados recolhidos dos inquéritos, mostram que professores e alunos não estavam preparados para trabalhar numa modalidade não presencial.

Apesar dos esforços de formação, nomeadamente da EAPE, escolas e das CRE, os dados recolhidos até à data revelam a necessidade de uma melhor qualificação de professores e alunos, de forma a garantir-lhes competências digitais mais adequadas.

Os resultados indicam que é urgente apostar-se numa melhor e adequada formação tecnológica para o exercício adequado do ensino, da qual beneficiará a aprendizagem dos alunos, mas também para que os professores e estudantes possam gerir adequadamente o tempo e rotinas de trabalho, evitando excessos que acabam por comprometer a vida pessoal, escolar e profissional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardoso, G. R. (2020, março 30). “O Ensino Remoto de Emergência que se está a preparar nas escolas.” <https://www.publico.pt/2020/03/30/impar/opiniaio/ensino-remotoemergencia-preparar-escolas-1910102>.
- Dantas, H., & Cabrita, I. (2020, Maio 15-16). Mobile Learning no desenvolvimento de competências matemáticas: estudo de caso no ensino médio do Instituto Federal de Pernambuco [Paper presentation]. 5º encontro sobre jogos e mobile learning, Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/89364>.
- Dantas, S. S. (2021). A prática docente em tempos de pandemia de COVID-19: inquietação produtiva. In P. Almeida (org.), E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos Volume 03 (pp. 216-231). Realize Editora. <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74357>.
- Decreto nº 40.509/2020 do Governo do Distrito Federal, Brasil. (2020). Diário Oficial do Distrito Federal: Seção I, p. 03, Edição Extra nº 25. https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2020|03_Mar%C3%A7o|DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA|&arquivo=DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação, (11), 113-332. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>.

- Franco, Y.S., Paulino, F.O., Marra, M.S., Coelho, J.F.G., Molina, F., Cavalcanti, L., Santos, M., Fontenele, L., Bezerra, P., Silva, A.C., & de Deus, B.S. (2020). Comunicação escolar em tempos de pandemia. *Revista Com Censo*, 7(4), 49-59. <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/926>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, Março 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Lana, R.M., Coelho, F.C., Gomes, F.C., Cruz, O.G., Bastos, L.S., Vilela, D.A.M., & Codeço, C.T. (2020). Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(3), 1-5. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>.
- Lapa, L. G. (2019). Mapeamento de valores e compreensão do jeitinho brasileiro em estudantes de ensino fundamental do Distrito Federal. (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília). <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35768>.
- Lei nº 9.394/1996 da República Federativa do Brasil. (1996). Diário Oficial da União: Seção I, p. 27833, 20/12/1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26, 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>.
- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios (Edição COVID-19 Metodologia adaptada), ano 2020. <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2020/individuos/>.
- Oliveira, S. da S., Silva, O. S. F., & Silva, M. J. de O. (2020). Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Revista Ifes Ciência*, 10(1), 25–40. doi:10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40.
- Paiva, F. (2021, dez). Panorama Mobile Time/Opinion Box – Uso de apps no Brasil. <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/>.
- Pasquali, L. (2013). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação* (5ª Ed.). Vozes.
- Pedro, N. (2020, julho, 2). Ensino online em situação de emergência: Analisar o passado, planejar o futuro [Webminar]. ‘Consultório da Aprendizagem’ do Portal dos Formadores Forma-te. https://www.youtube.com/watch?v=CD4_c64cLFE&t=18s.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de Caso em Educação Matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Reis, D.S. (2020). Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. *Olhar De Professor*, 23, 1-5. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15592.209209226414.0605>.
- Ren, L., Yao, D., Cui, Z., Chen, S., & Yan, H. (2020). Corona Virus Disease 2019 patients with different disease severity or age range: A single-center study of clinical features and prognosis. *Medicine*, 99(49), e22899. doi:10.1097/MD.00000000000022899.
- Rothan, H. A., & Byrareddy, S. N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *Journal of autoimmunity*, 109, 102433. doi: 10.1016/j.jaut.2020.102433.
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva, S. L., & Demenech, L. M. (2020). Impactos na saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). *SciELO Preprints*, 1(1), 1–26. doi:10.1590/SCIELOPREPRINTS.58.
- Schuchmann, A. Z., Schnorrenberger, B. L., Chiquetti, M. E., Gaiki, R. S., Raimann, B. W., & Mayeama, M. A. (2020). Isolamento social vertical X Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia por Covid-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(2), 3556–3576. <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n2-185>.
- SEEDF. (2020). Gestão estratégica para a realização das atividades pedagógicas não presenciais no Distrito Federal. http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/05/gestao_estrategica

- Stake, R.E. (2012). A arte da investigação com estudos de caso (3.^a Ed, Trad. A. Maria Chaves). Fundação Calouste Gulbenkian. (Título original publicado em 1995).
- Teixeira, C. J., Ferreira, W. C., Fraz, J. N., & Moreira, G. E. (2021). Tecnologias e trabalho remoto em tempos de pandemia: concepções, desafios e perspectivas de professores que ensinam matemática. *Revista Devir Educação*, 118-140. <https://doi.org/10.30905/rde.voio.402>.
- Yin, R. (2003). Estudos de caso. Planejamento e Métodos (2.^a Ed, Trad. D. Grassi). Bookman. (Título original publicado em 1994).
- Zhang, W.; Wang, Y.; Yang, L.; & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal Risk Financial Management*, 13(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Desenvolvimento curricular e ciência cidadã: caminhos cocriados¹

Adérta Fernandes

Universidade da Madeira

Fernando Correia

Universidade da Madeira

RESUMO

A relevância e pertinência de pensar os futuros da educação apontam, natural e necessariamente, para as questões emergentes da ciência cidadã e cocriação, numa relação simbiótica e biunívoca. Os princípios e fundamentos subjacentes aos projetos e iniciativas no âmbito da ciência cidadã implicam que as crianças e alunos, ao longo da sua escolaridade, tenham oportunidade de desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam tomar decisões fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, revelando uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

Neste sentido, o paradigma da Ciência Cidadã desafia a escola a operar uma renovação formativa e metodológica no domínio do ensino-aprendizagem, que deverá privilegiar um modelo de colaboração e cocriação congruentes com um modelo multidisciplinar de aprendizagem, assente em princípios de qualidade, autonomia, inclusão, equidade e (co)construção do conhecimento. Esta renovação, além de considerar as questões organizacionais, políticas, curriculares, económicas, tecnológicas e sociais, centra-se nas práticas pedagógicas, através da valorização do desenvolvimento de competências complexas.

Por seu turno, pensar as práticas pedagógicas implica obrigatoriamente refletir sobre a formação de professores e o seu papel transformador. A tese de doutoramento em curso visa investigar de que forma os Educadores de Infância (EI) e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) constroem a sua identidade profissional, a partir de uma formação comum – o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, através de um estudo de caso e das vozes de quem já exerceu nos dois grupos de recrutamento, compreender a influência desta formação conjunta ao nível da construção da identidade profissional. Ora, um dos princípios comuns a ambos os profissionais é, indubitavelmente, o compromisso com a aprendizagem, sendo o desenvolvimento curricular, em ambos os níveis educativos, convergente para a construção de um perfil de aluno que vá ao encontro da aquisição de ferramentas indispensáveis para o exercício da cidadania plena, ativa e criativa.

A construção da identidade profissional docente, alinhada com os princípios da educação do século XXI, reflete, além da formação individual do docente enquanto pessoa, as suas competências profissionais. Pretende-se, desta forma, refletir de que forma os docentes se apropriam das políticas de flexibilidade na gestão do currículo, enquanto ferramentas criadoras de possibilidades nas práticas pedagógicas, promovendo, a criação de contextos inclusivos de participação ativa em torno da ciência cidadã e cocriação.

Palavras-chave: ciência cidadã; formação de professores; identidade profissional; currículo; práticas pedagógicas

INTRODUÇÃO

Investigar e refletir em torno dos contextos de formação inicial de professores emerge da clara importância de preparar futuros profissionais de educação para exercer um julgamento confiável sob uma base sólida de conhecimento na sociedade contemporânea. Nesta medida, a formação de professores assume um compromisso social, uma vez que a docência é entendida como uma profissão que serve propósitos democráticos. De acordo com Bransford et al. (2019), a docência tem em comum com um conjunto de outras profissões o serviço à sociedade, implicando um compromisso ético e moral.

¹ Financiamento do CIE-UMa, através do Projeto UIDB/04083/2020

Esta responsabilidade social deve-se ao facto de não só a educação ser cada vez mais importante para o sucesso dos indivíduos e das nações, mas também pelo facto dos indicadores considerarem que, de entre os recursos educacionais, as habilidades dos professores e o seu desenvolvimento profissional são fatores com um elevado nível de influência no desempenho escolar dos alunos. Na realidade, múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema educativo. De igual modo, destaca-se que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Note-se, portanto, que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que natural e obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável.

À luz destes pressupostos, pretende-se, neste artigo evidenciar a questão da aprendizagem e tudo o que lhe é inerente, enquanto fator fundamental e transversal à ação educativa quer na Educação de Infância, quer no 1.º CEB. Este propósito prende-se, claramente, com a formação inicial conjunta para estes dois grupos de recrutamento. O currículo, a sua organização e gestão terão, desta forma, um papel preponderante na construção e desenvolvimento da identidade profissional, pois é simultânea e paradoxalmente, um elemento que une, mas também que afasta a profissionalidade dos EI e os professores do 1.º CEB. Por um lado, afasta na medida em que existem normativos específicos para cada um dos níveis educativos e, consequentemente, forma distintas de olhar e se apropriar desses mesmos normativos. Por outro lado, aproxima, no sentido em que permite a ambos os profissionais adquirir uma visão abrangente e holística da infância, baliza temporal partilhada pela EI e pelo 1.º CEB. Assim, a aprendizagem, enquanto denominador comum, é encarada de uma forma contínua, progressiva, em prol do desenvolvimento das características e especificidades das crianças e alunos. Pretende-se, ainda, relacionar os princípios da construção da profissionalidade docente com a escola que necessitamos. Estará a formação inicial a preparar futuros EI e professores do 1.º CEB aptos para colaborar na construção do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória?

O presente artigo encontra-se estruturado em 4 partes essenciais: introdução, contextualização teórica, metodologia e conclusões. No que respeita à introdução, faz-se uma alusão à importância da formação de professores, enquanto garantia, em última análise, de sucesso educativo. Sabe-se que professores bem preparados e bem formados exercem uma profunda influência na aprendizagem das crianças/alunos e, consequentemente, no seu sucesso académico e pessoal. Ao longo da contextualização teórica, abre-se espaço para a descrição sumária da tese de doutoramento em curso, numa tentativa de estabelecer uma conexão teórica entre um mestrado de habilitação conjunta específico e a construção da identidade profissional. Abordam-se algumas questões decorrentes da formação inicial de professores, bem como a sua relação com a identidade profissional docente. Já na metodologia, explicita-se que o método de investigação da tese de doutoramento situa-se no âmbito da abordagem qualitativa, mais especificamente no estudo de caso. Por esta razão, não se afiguram resultados esperados, ainda, por não se ter feito um levantamento de hipóteses, que se pretendem confirmar. Por fim, nas conclusões, interligam-se, no plano teórico, o enquadramento conceitual relativo à formação inicial conjunta de EI e professores de 1.º CEB e à identidade profissional docente com os pressupostos da Ciência Cidadã, tema que dá o mote para o VI Encontro de Jovens Investigadores.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Na senda de Rodrigues e Mogarro (2019), a formação inicial de professores deve garantir a formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica e educacional dos candidatos a professor, possibilitando o desenvolvimento progressivo das competências profissionais que permitam o adequado exercício da profissão e o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica.

Desde a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, os futuros candidatos a professores adquirem a sua habilitação profissional para a docência, sendo titulares do grau de licenciado em Educação Básica e, consequentemente, do grau de mestre na especialidade correspondente. O mesmo documento normativo regulamentou o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passaram a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar (EPE) e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Ora, atualmente, os/as estudantes,

após a conclusão da Licenciatura em Educação Básica, têm a oportunidade, em várias instituições de ensino superior, de fazer um Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), ficando assim habilitados para exercer as profissões de educador/a de infância e professor/a do 1.º CEB.

Reconhece-se, desta forma, a garantia de formação de base na área da docência através do primeiro ciclo de estudos, a licenciatura. Por seu turno, ao segundo ciclo de estudos, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a prática de ensino supervisionada.

Neste sentido, e sendo o MEPEE1CEB uma oferta formativa do local da investigação, a tese de doutoramento que se encontra em desenvolvimento visa compreender como uma formação comum prepara dois profissionais diferentes – educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB. Pretende-se, portanto, (i) enquadrar a criação deste curso enquanto medida política educativa; (ii) compreender a organização, implementação e monitorização do mestrado; (iii) compreender o que é a identidade profissional docente, quer dos educadores, quer dos professores do 1º CEB; (iv) compreender como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes. Considera-se pertinente para a comunidade científica a identificação de uma problemática desta natureza, estudando-a em profundidade, procurando oferecer critérios válidos e relevantes para a reflexão sobre o impacto desta formação na construção do perfil docente.

Nesta linha de pensamento, a formação de professores, através da sua nobreza enquanto “elemento transformador da vida do indivíduo e da sociedade, bem como um fator de superação dos constrangimentos do contexto de cada um” (García, 1999, p. 141), deverá responder com eficácia e de forma intencional à profissionalização dos sujeitos responsáveis por educar futuras gerações. Destaca-se assim, a relevância do valor e da função social da formação de professores enquanto processo de desenvolvimento de competências a nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Na verdade, Alarcão e Roldão (2010) declaram que “os processos de formação [...] têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores”, na medida em que “a identidade profissional começa a desenvolver-se no espaço de formação inicial” (p. 17). A este propósito, Rodrigues e Mogarro (2018) acrescentam que “a formação de um professor implica a construção de uma identidade profissional” (p. 1425). A construção da identidade profissional docente representa, portanto, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares implicando, simultaneamente, uma construção simbólica, pessoal e interpessoal (Gonçalves, 1992).

O conceito de identidade profissional docente, sinónimo de profissionalidade docente, segundo Morgado (2011), constrói-se, de forma progressiva e contínua, com base no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, iniciando-se na profissionalização e prolongando-se ao longo da carreira. Na verdade, a(s) identidade(s) profissional(ais) são, de acordo com Pardal et al. (2011), “determinadas pelo conjunto de relações que se estabelecem nos vários contextos profissionais que ocupam” (p. 72). Para os autores supracitados (2011), a identidade profissional é uma expressão que deverá ser necessariamente utilizada no plural, na medida em que, do mesmo modo que não há uma cultura profissional docente única, mas várias, em função das épocas e dos lugares, bem como socializações diferentes, não poderá haver uma única identidade profissional docente, uma vez que a sua construção depende dos “contextos específicos, o lugar que ocupam nessa relação, a experiência profissional e pessoal de vida, as múltiplas trajetórias e pertenças sociais” (idibem). A este propósito, Morgado (2011) acrescenta também que dever-se-á falar não em identidade, mas em identidades construídas pelos professores, decorrentes, segundo Figueiredo (2010), da “multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido em um dado contexto histórico-social” (p. 154).

O propósito da investigação em curso e relacionando-a declaradamente com o tema “Futuros da Educação: ciência cidadã e cocriação”, pretende-se, neste artigo, enfatizar a construção de um diálogo entre a componente de formação teórica e o desenvolvimento da identidade profissional. A redação do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 20 de agosto, aprova e define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Da leitura e análise deste documento normativo, é possível inferir que as categorias que compõem ambos os perfis são as mesmas. As diferenças na redação e linguagem encontram-se ao nível do currículo, nomeadamente na sua conceção, desenvolvimento e integração.

Assim, constatamos que “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo [e] o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.p. 5572 e 5574). Esta relação dispar no que concerne ao desenvolvimento curricular alicerça-se naturalmente nos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que distingue educação pré-escolar de educação escolar, na qual se insere o ensino básico. Daí decorrem igualmente dissemelhanças ao nível do currículo e, consequentemente, dos documentos orientadores que suportam a EI e o 1.º CEB. Não obstante este facto, há indubitavelmente um princípio comum que assegura a continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino, nomeadamente o desenvolvimento de aprendizagens. Nesta senda, uma das mais-valias da formação conjunta, decorrente do MEPEE-1CEB, é necessariamente o conhecimento que os estudantes adquirem que lhes possibilita serem mediadores da articulação curricular. Esta perspetiva, enquadrada no âmbito do seu desenvolvimento e desempenho profissional, permite corporizar a ideia de sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, na medida em que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva (Morgado & Tomaz, 2010).

Nas palavras de Morgado (2018),

a articulação curricular potencializa o desenvolvimento de um conhecimento global, experiencial e integrado, promotor da aquisição de conceitos e instrumentos que permitem leituras e apropriações da realidade de forma contextualizada e significativa, o que envolve também a integração de valores, procedimentos e atitudes (p. 47).

Assim, tendo por base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança/aluno e a convicção que a continuidade educativa e a aproximação entre os níveis educativos pressupõem uma articulação curricular que reconheça as diferenças de cada nível, Serra (2004) esclarece que “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (p. 78).

A definição quer das Orientações Curriculares (OCEPE), quer das Aprendizagens Essenciais, quer a definição de princípios e regras que orientam a sua conceção, operacionalização e avaliação convergem para a construção de um perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória, visando “responder aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI” (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, preâmbulo).

Neste sentido, os fundamentos das OCEPE veiculam uma abordagem, na qual os educadores aceitam e valorizam cada criança, reconhecendo os seus progressos e respeitando e atendendo às suas diferenças, que não são vistas como obstáculos, mas como uma condição favorável à aprendizagem. Esta perspetiva facilita a aprendizagem de sentimentos de tolerância, compreensão e respeito pela diferença, que fazem parte da aprendizagem na vertente da convivência democrática e cidadania.

No 1º CEB, as Aprendizagens Essenciais, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, apresentam, na sua configuração, um texto introdutório com a apresentação do racional específico da disciplina. A construção e operacionalização das Aprendizagens Essenciais vêm, assim, na sequência da lógica do emagrecimento inteligente do currículo, questão que está na ordem do dia no debate em instituições europeias. Pensar a questão do que é essencial, do ponto de vista curricular é questionar para que é que os alunos aprendem aquilo que a escola lhes ensina? A resposta a esta questão curricular central está na articulação dos referenciais, ao evidenciarem as ligações interdisciplinares entre todas as áreas do saber, que devem estar ao serviço das finalidades formativas, ou seja, das finalidades do cidadão que queremos formar.

Os documentos curriculares que sustentam a EPE e o 1º CEB confirmam uma visão de criança/aluno e de educação que promove a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). Compreende-se, assim, que na redação do documento do Perfil do Aluno se dedique um último ponto às implicações práticas, quer a nível didático, quer a nível a implementação do Perfil do Aluno no contexto educativo. Muitas das implicações práticas elencadas no perfil, que não se esgotam naturalmente nesta enumeração, implicam uma reflexão do professor sobre o contexto de sala de aula e, expectavelmente, implicará e exigirá mudanças nas práticas pedagógicas. Estamos perante um perfil que prevê que, desde cedo, as crianças e os alunos comecem a trabalhar em equipa, a colaborar, a desenvolver competências de comunicação, através de um “modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (Martins et al., 2017, p. 15).

METODOLOGIA

Atendendo a que a formação de professores acarreta uma enorme responsabilidade social no desenvolvimento da sociedade, torna-se simultaneamente uma área válida e complexa de conhecimento e investigação. A pertinência social da investigação em Educação (Benavente, 2015) incorpora a assunção do valor e do impacto da docência na qualidade da educação, sublinhando-se, assim, que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. Nas palavras de Alberto Sousa (2005), uma investigação constitui uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, ou seja, investiga-se para conhecer, partindo do princípio fundamental que é esse conhecimento que irá contribuir para a produção e fundamentação das intervenções.

O tipo de abordagem de investigação é determinado pela questão central e, consequentemente, pelos objetivos da investigação. Quer isto dizer que o processo (como) organizar-se-á em função daquilo que pretendemos saber (o quê). Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, que visa compreender e explicar a situação do objeto de investigação. Este tipo de investigação:

tem o propósito da descrição do fenómeno em estudo, da especificação dos conceitos dele decorrentes e da elaboração de um quadro conceptual que, além de definir a perspetiva do estudo, serve de ligação entre os conceitos e a sua descrição (Reis, 2018, p. 77).

A investigação insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa, pois há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzida em números nem requer a utilização de métodos estatísticos. O processo e o seu significado constituem o cerne da abordagem, na qual os dados são analisados indutivamente. A análise pretende ser, portanto, predominantemente descritiva, possibilitando uma melhor visão e compreensão do problema.

Debruçar-se-á sobre uma situação específica e, uma vez que não é uma investigação baseada em amostragem, mas sim em proposições teóricas, as conclusões não podem ser extrapoladas nem generalizadas a outros fenómenos.

A tese de doutoramento em curso enquadra-se, assim, num paradigma interpretativo, orientado para a prática, que atende às interações sociais e comunicativas que ocorrem nas situações sociais e apela aos pontos de vista dos indivíduos para configurar o sentido da realidade e o desenvolvimento do conhecimento (Popkewitz, 1988). Acrescenta-se a esta ideia, através das palavras de Erickson (1989), citado por Morgado (2019) que “no âmbito da educação, a investigação desenvolvida procura essencialmente a compreensão e interpretação dos fenómenos” (p. 41).

A investigação ambiciona estudar uma realidade única, singular e particular, na medida em que “case studies are the preferred method when “how” or “why” questions are being posed, the investigator has little control over events and the focus is on a contemporary phenomenon within a real-life context” (Yin, 2009, p. 19). Trata-se, portanto, de uma abordagem metodológica qualitativa, cuja estratégia de investigação é o estudo de caso, pois procura-se “analisar, descrever e compreender determinados casos particulares” (Morgado, 2019, p. 56). Tendo em vista a compreensão de fenómenos sociais complexos, o estudo de caso é, desta forma, a abordagem metodológica que melhor se adequa à natureza desta investigação.

Quanto às técnicas e instrumentos de recolha de dados privilegiar-se-á (i) o inquérito por entrevista, através da qual se pretende “compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e /ou situações (idem, p. 72); (ii) a análise documental, com o objetivo de complementar, fundamentar e /ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha (Bell, 1997). Quanto às características dos entrevistados estes possuem os seguintes requisitos: ter feito o MEEPE1CEB na Universidade da Madeira e já terem exercido funções docentes quer na EPE, quer o 1.º CEB. A partir dos seus depoimentos, proceder-se-á “à análise dos dados obtidos, tendo por objetivo implementar procedimentos que possibilitem assegurar a fidedignidade e validade desses dados” (Magalhães & Paul, 2021, p. 75).

Após o desenvolvimento desses procedimentos, realizar-se-á a análise de conteúdo, que contribuirá para a possibilidade de fazer inferências e responder às perguntas e objetivos da investigação. Por fim e, segundo Morgado (2019), para descrever um caso e apresentar um corpo substancial de dados e asserções com validade incontestável, recorrer-se-á à triangulação dos dados, de modo a atenuar posições e/ou interpretações mais extremadas.

Em suma, pretende-se através da investigação em curso realizar uma análise mais focalizada e compreensiva deste curso de mestrado e dos processos de construção de identidade profissional, que

VI ENJIE

Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação

4 e 5 fevereiro 2022

permitam “deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas” (Morgado, 2019, p. 8).

CONCLUSÕES

Todas as experiências educativas a que as crianças/alunos são expostos deste a EPE, provenientes da intencionalidade educativa da ação docente, visam o desenvolvimento de um/a cidadão/ã livre, autónomo/a, responsável e consciente, que esteja munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade e tomar decisões fundamentadas, cujas competências comunicativas e de trabalho colaborativo permitam o exercício da cidadania plena, o respeito pela diversidade cultural, rejeitando todas as formas de discriminação e de exclusão social. (Martins et al., 2017).

Entende-se, portanto, que as aprendizagens que as crianças e os alunos desenvolvem ao longo da EPE e do 1.º CEB, que permitirão a construção das competências cidadãs supramencionadas, vão ao encontro do desiderato dos objetivos da Ciência Cidadã, como é possível constatar na seguinte asserção da Associação Europeia da Ciência Cidadã:

Citizen Science – the involvement of citizens in research activities – can unleash potential for scientific research through increased data provision, better research design and production as well as enhanced transfer of different knowledge forms. In addition, Citizen Science can enable and strengthen scientific literacy in society and, through active participation, lead to better development and uptake of scientific innovation, and in the best case, to social transformation. (European Citizen Science Association Strategy, www.ecsa.citizen-science.net)

Constata-se que, em última análise, a proposta da Ciência Cidadã visa a transformação social, indo ao encontro das prioridades políticas, na perspetiva em que “a Educação é não apenas o meio privilegiado para o desenvolvimento dos indivíduos, mas também o determinante necessário para alcançar uma sociedade justa e esclarecida” (Programa do XXII Governo Constitucional de Portugal, p. 141). Os futuros da educação assumem os princípios de uma escola humanista, centrada na dignidade humana e na preservação do mundo, que visam a construção de uma sociedade mais justa; orientada para saberes alicerçados na capacidade de visão e de ação sobre as realidades naturais e sociais; promotora de aprendizagem ao longo da vida; inclusiva, garantindo o direito de acesso e participação plena e efetiva em todos os contextos educativos; com uma ação educativa coerente e flexível, conduzindo a realidade para o centro das aprendizagens; defensora da sustentabilidade; capaz de incorporar a evolução do saber, garantindo a estabilidade necessária para assegurar os efeitos desejados (Alves et al., 2019).

Ora, o desenvolvimento profissional docente assenta, de uma forma holística, nestes princípios. A formação inicial dos/das educadores/as de infância e os professores/as do 1.º CEB deverá garantir, através da sua organização e operacionalização, que as identidades dos professores reflitam uma profissionalidade docente, entendida por Sacristán (1995) como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65).

À semelhança do perfil de aluno que se pretende desenvolver ao longo da escolaridade, ser educador/professor exige um perfil, caracterizado por um conjunto de “inteligências ou competências básicas de que os professores necessitam para lidar com a gestão na sala de aula” (Day, 2001, p. 63). Segundo este autor, citando Goleman (1995), os professores deverão ser capazes de (i) conhecer as próprias emoções, na medida em que o autoconhecimento é a chave da inteligência emocional, (ii) gerir as emoções, lidando com as mesmas de forma adequada e apropriada, a partir do seu reconhecimento, (iii) reconhecer as emoções dos outros, demonstrando empatia e, por fim, (iv) lidar com os relacionamentos, revelando uma competência social de liderança e eficácia interpessoal. Acrescente-se que estes comportamentos também são imprescindíveis na relação profissional com os pares e os demais agentes da comunidade educativa. Além destas características específicas da identidade pessoal, a construção da identidade profissional, sobre a qual a formação superior poderá ter uma influência mais evidente, contempla inequivocamente um conjunto de conhecimentos e habilidades que deverão ser adquiridas pelos educadores/professores. Brandsford et al. (2019) destacam três áreas gerais de conhecimento, a saber (i) conhecimento dos alunos e o seu desenvolvimento nos contextos sociais, que diz respeito às teorias de aprendizagem, ao desenvolvimento humano e à linguagem; (ii) conhecimento do conteúdo da disciplina e dos objetivos curriculares, ou seja, conceções de matriz e objetivos curriculares, numa perspetiva de compreensão do assunto e das habilidades a serem ensinadas; (iii) conhecimento do ensino, que se refere à didática, à avaliação, à organização e gestão de sala de aula, isto é, um discernimento do ensino

à luz dos conteúdos e dos alunos, em conformidade com o contexto educativo.

O desenvolvimento da identidade profissional deverá permitir que os docentes sejam co(construtores) de oportunidades educativas numa escola de e para todos, que, acima de tudo, respeite e valorize as diferenças naturais de cada um e que forme cidadãos plenos para os desafios do século XXI. Prevê-se, por isso, que a habilitação profissional através do mestrado conjunto em EPE e 1.º CEB, poderá permitir aos futuros EI e professores do 1.º CEB aprender a construir ambientes de aprendizagem convergentes com a pedagogia da infância, através de uma perspetiva curricular holística e privilegiada sobre a EPE e o 1.º CEB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores. Edições Pedagogo
- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e Flexibilidade Curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Bell, J. (1997). Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Gradiva
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29, 9-23 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa
- Brandsford, J. & Darling-Hammond, L. (2019). Preparando os professores para um mundo em transformação. Penso.
- Cosme, A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação. Porto Editora.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. (2017). DGE/Ministério da Educação.
- European Citizen Science Association Strategy (2015, maio). ECSA Strategy. https://ecsa.citizen-science.net/wp-content/uploads/2020/02/ecs_strategy.pdf
- Figueiredo, Z. C. (2010) Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 2, p. 153-171
- García, C. (1999). Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto Editora
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto Editora.
- Goleman, D. (1995). Inteligência Emocional. Temas e Debates.
- Gonçalves, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 141-169). Porto Editora
- Magalhães, J. & Paul, V. (2021). In Gonçalves, S.; Gonçalves, J. & Marques, C. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa. Conceção, análise e aplicações*. Pactor
- Pardal, L., Gonçalves, M., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. (2001). Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional. Universidade de Aveiro
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Mondadori.
- Reis, F. (2018). Investigação Científica e Trabalhos Académicos. Guia Prático. Edições Sílabo
- República Portuguesa (2020, abril). Programa do XXII Governo Constitucional 2019-2023. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=programa-do-xxii-governo-constitucional>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Morgado, J. (2005). Currículo e Profissionalidade Docente. Porto Editora.

- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ, v. 19, n. 73, p. 793-812
- Morgado, J. (2018, junho, 28-29). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa [Conferência] Cross-Curricular Teaching: Curriculum Flexibility and Innovation, Universidade do Minho
- Morgado, J. (2019). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. De facto Editores.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação. In: Actas do XVII Colóquio AFIRSE “A escola e o Mundo do Trabalho”. AFIRSE
- Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2019). Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus. Revista Lusófona de Educação, 46, pp 75-91
- Serra, C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico. Porto Editora
- Sousa, A. (2005). Investigação em educação. Livros Horizonte.
- Yin, R. (2009). Case Study research: design and methods. Thousand Oaks: Sage

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Decreto-Lei n.º 241/2001. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.
- Decreto-Lei n.º 43/2007. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22.
- Despacho n.º 9311/2016. Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21.
- Despacho n.º 6944-A/2018. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

História da ciência em projetos steam: contribuições possíveis

Cleidson Venturine

Programa Doutoral em Educação, Universidade de Aveiro

Isabel Malaquias

Departamento de Física, Universidade de Aveiro

RESUMO

Brasil e outros países têm apresentado currículos educacionais afinados com o modelo de educação que coloca o desenvolvimento de competências como um instrumento que tem no mercado e na ideologia do desenvolvimento o seu foco central de interesse, sem esquecer a importância de uma formação integral baseada em atitudes e valores. Apesar dessas diretrizes oficiais, o ensino de ciências tem-se mostrado um desafio no Brasil, fruto não apenas de questões estruturais, políticas e econômicas, mas também de metodologias pouco atrativas. A utilização da história da ciência pode, entre outras, se tornar o fio condutor da contextualização de um projeto multidisciplinar envolvendo dimensões de ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática (STEAM), trazendo um outro olhar para o problema, propiciando a abordagem de aspectos da natureza da ciência, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e motivando os alunos menos interessados em ciências de forma mais eficaz.

Pretendemos investigar quais os impactos dessa abordagem, envolvendo a história da ciência em projetos STEAM, sobre o nível de literacia científica dos alunos, em particular na aquisição de habilidades e competências no âmbito das ciências físicas e suas tecnologias. Será realizado um projeto de educação não formal com 30 estudantes do último ano do ensino fundamental brasileiro, divididos em duas turmas. Eles participarão de atividades maker integradas e contextualizadas na história da ciência, ao mesmo tempo que desenvolverão projetos para apresentar em feiras de ciência e tecnologia. As atividades englobam temas de sustentabilidade, comunicações, arte e engenharia. O projeto de investigação está amparado nas alegações de conhecimento pragmáticas, utilizando métodos mistos de análise de dados em dois ciclos de um plano de investigação-ação. Os dados serão coletados através de inquéritos por questionário, grelha de observações do professor, entrevistas semiestruturadas e relatórios dos alunos. O tratamento dos dados será baseado em análise de conteúdo, estatística descritiva e inferencial, em momentos progressivos durante o projeto de extensão. Esperamos contribuir com a formação dos alunos e obter evidências de desenvolvimento do seu nível de literacia científica, em particular de habilidades e competências específicas da área da física e suas tecnologias.

Palavras-chave: história da ciência; educação STEAM; literacia científica; letramento científico.

INTRODUÇÃO

O constante desenvolvimento e disseminação da tecnologia e da informação têm contribuído para gerar uma expansão do conhecimento, impactando a economia, a cultura e a política dos países, principalmente os mais desenvolvidos (Bertolin, 2017; Moraes & Paiva, 2014; National Academies of Sciences, 2020).

Neste contexto, Brasil e outros países, influenciados por organizações internacionais, têm apresentado currículos educacionais focados na educação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências, estabelecendo demandas específicas para o ensino de ciências e a formação para a cidadania, considerando que existe uma relação direta entre o desenvolvimento científico e tecnológico e a ampliação do poder econômico de uma nação (Bertolin, 2017; Educação, 2018; Moraes & Paiva, 2014).

Apesar dessas diretrizes oficiais, o ensino de ciências tem-se mostrado um desafio no Brasil, fruto não apenas de questões estruturais, políticas e econômicas, mas também de metodologias pouco atrativas (Moreira, 2018; Pizarro & Lopes Junior, 2017). Assim, metodologias educativas multidisciplinares envolvendo atividades investigativas que colocam os alunos no papel central do processo de

ensino e aprendizagem, como as baseadas nos preceitos da educação STEAM (acrônimo em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), surgem como opção para tornar as aulas mais interessantes e atrativas, contribuindo para desenvolver habilidades e competências importantes para o enfrentamento dos desafios da vida moderna. Por outro lado, já há algumas décadas, têm se defendido a inclusão de temas relacionados à história da ciência (HC) no ensino de ciências.

Portanto, pretendemos investigar quais os impactos de uma abordagem envolvendo a HC em projetos STEAM sobre o nível de literacia científica dos alunos, em particular na aquisição de habilidades e competências no âmbito das ciências físicas e suas tecnologias.

Nas próximas seções apresentamos, de maneira mais detalhada, os conceitos e pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, além de discutir aspectos metodológicos e resultados esperados.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Já faz algum tempo que educadores, pensadores e pesquisadores têm criticado o modelo educacional vigente. Entre eles, Nóvoa e Alvim (2020) defendem uma rutura com os dogmas da escola, valorizando espaços não escolares de aprendizagem, criando novos ambientes educacionais multidisciplinares e adotando metodologias que colocam os alunos no foco do processo de ensino e aprendizagem, em uma busca constante pelo conhecimento. Além disso, organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm atuado para influenciar políticas educacionais de seus países membros (Bertolin, 2017).

A OCDE, por exemplo, apresenta seu posicionamento a respeito do que espera para a educação nos próximos 10 anos, indicando preocupação sobre o que e como os jovens de hoje devem aprender para se tornarem cidadãos críticos, criativos e autônomos para atuarem frente aos desafios de um futuro em constante transformação: os conhecimentos disciplinares devem ser trabalhados de forma transversal, incluindo o conhecimento epistêmico e processual, em conjunto com habilidades cognitivas e metacognitivas (como pensamento crítico e pensamento criativo), habilidades sociais e emocionais (como empatia e colaboração) e habilidades práticas (como uso de ferramentas digitais), em atividades multidisciplinares para resolver problemas, sem esquecer de cultivar atitudes e valores, tais como motivação, confiança, respeito pela diversidade, pelos direitos humanos e pelo meio ambiente (Schleicher, 2018).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador mais recente que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, está orientado em diretrizes da OCDE e da UNESCO, focando no desenvolvimento de competências, definida como sendo a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Educação, 2018, p. 8), ressaltando que o letramento científico pode fornecer subsídios importantes para o desenvolvimento de uma cidadania mais crítica, consciente e atuante frente aos desafios enfrentados pelas sociedades modernas. Este termo é uma das traduções brasileiras para Science Literacy, que surgiu nos EUA nos anos 50, quando a comunidade científica percebeu a importância de a população ter acesso ao conhecimento científico, fundamental para obter apoio para desenvolver projetos científicos e tecnológicos em resposta ao lançamento do Sputnik soviético, além de capacitar os jovens para assumir novas profissões relacionadas à ciência e tecnologia. Mesmo hoje essa designação não é consensual e apresenta características diferentes em diferentes contextos, incluindo o entendimento sobre práticas científicas, conhecimento de conteúdo e compreensão da ciência como processo social para que os indivíduos usem a ciência criticamente no cotidiano, interagindo com informações científicas e tomando decisões relacionadas à ciência (Bertoldi, 2020; Carvalho, 2009; National Academies of Sciences, 2020). Em Portugal este termo foi traduzido como literacia científica, enquanto no Brasil podem ser encontradas referências que utilizam os termos alfabetização científica ou letramento científico.

Entretanto, resultados de sistemas de avaliação em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) sugerem que o ensino de ciências no Brasil, em geral, não está conseguindo atingir seus objetivos. Resultados de 2015, apresentados na figura 1, refletem a desigualdade educacional entre as diferentes esferas administrativas. Resultados de outra pesquisa realizada no Brasil, em 2014, com indivíduos entre 15 e 40 anos, denominada Indicador de Letramento Científico (ILC), apontam que apenas 5% compreendem a terminologia científica e aplicam conceitos da ciên-

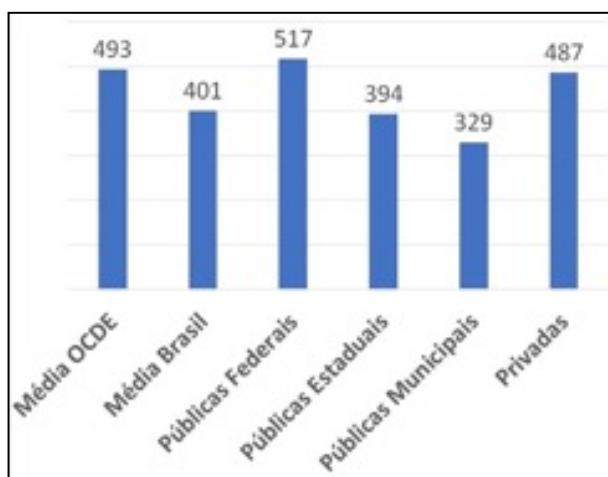


Figura 1: resultados do PISA 2015 (concebido a partir de Pizarro & Lopes Junior, 2017)

Especificamente em relação à física, argumenta-se que já há algum tempo tem sido apresentada de forma distanciada e distorcida de seu real propósito, com aulas predominantemente expositivas, totalmente centradas no professor, voltadas para memorização de fórmulas e resolução de problemas matemáticos (Moreira, 2018; Rosa & Rosa, 2005). Entre os mais críticos, Moreira (2018) argumenta que “os alunos, em vez de desenvolverem uma predisposição para aprender Física, como seria esperado para uma aprendizagem significativa, geram uma indisposição tão forte que chegam a dizer, metaforicamente, que ‘odeiam’ a Física” (p. 73). Porém, os resultados apresentados não são consequência exclusiva das metodologias utilizadas em sala de aula, mas de toda uma falta de estrutura, como escolas sucateadas, ausência de professores com formação na área, baixa remuneração, pouco incentivo à qualificação, excesso de carga horária de trabalho, excesso de alunos em sala, entre outros (Moreira, 2018; Rosa & Rosa, 2005).

Considerando esses fatores estruturais, a educação não formal pode tornar-se importante aliada da educação formal. Para Gohn (2020), a educação não formal pode ser entendida como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, através de um conjunto de práticas de aprendizagem e construção de saberes que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas. Complementando, Rodrigues (2016) afirma que “a educação não-formal caracteriza-se pelo processo que resulta em aprendizagens de conteúdos considerados valiosos, através do desenvolvimento de atividades (de ensino e/ou autoaprendizagem), que não estão vinculadas ao Currículo e programas oficiais, nem visam, necessariamente, uma qualificação ou graduação” (p. 19). Assim, pelo fato de ser menos engessada e mais flexível, projetos de educação não formal estão mais suscetíveis a novas estratégias mais atraentes aos jovens do século XXI, potencializando a educação formal (Gohn, 2020; Rodrigues, 2016). As metodologias ativas de aprendizagem podem constituir um caminho viável para o desenvolvimento desses projetos, caracterizando-se por colocarem o aluno como protagonista em todas as etapas do processo de aprendizagem (Bacich & Holanda, 2020; Moran, 2018).

Dialogando com as características das metodologias ativas, emerge o conceito de educação STEAM. Este conceito apresenta uma evolução, incluindo áreas de artes e design para complementar o termo STEM, surgido nos EUA na segunda metade do século XX, para indicar as áreas de ensino de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Atualmente engloba abordagens multidisciplinares que têm o objetivo de fomentar o interesse dos alunos pelas carreiras STEM, instigar a curiosidade, desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e o trabalho colaborativo, visando aprimorar as habilidades de solução de problemas em ambientes do mundo real (Bacich & Holanda, 2020; McDonald, 2016; National Academies of Sciences, 2020; Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). A inclusão das artes e design deve implicar mais do que uma questão estética, pois estas áreas têm potencial para promover a criatividade e inovação (Land, 2013; Liao, 2016). Já Leslie (2014) sugere que a HC deve ser incluída neste conceito como artes liberais, devido ao seu potencial em fomentar processos de inovação. Para Bacich e Holanda (2020) as abordagens STEAM não precisam ter contribuições de todas as áreas na mesma proporção, mas de um certo grau de intencionalidade pedagógica, relacionando as competências de cada área com o objetivo do projeto.

Em revisão apresentada por Venturine e Malaquias (2021), os projetos STEAM analisados têm como característica principal a contextualização histórica/social/cultural de algum tema, envolve a cons-

trução de algum objeto científico relacionado aos conteúdos envolvidos e tem como foco principal as atividades “mão na massa”. Os relatos ressaltam a importância de realizar atividades contextualizadas que estejam diretamente relacionadas aos interesses dos participantes, além da importância dos processos de partilha e troca de experiências, fundamental para o processo de aprendizagem dos jovens.

Paralelamente, é reconhecida a importância de se incluir a HC no ensino de ciências (Duarte, 2004; Figueiredo & Paixão, 2013; Martins, 2007; Matthews, 1995; Silva & Neves, 2018). Como defende Matthews (1995):

A história, a filosofia e a sociologia da ciência não têm todas as respostas para essa crise, porém possuem algumas delas: podem humanizar as ciências e aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade; podem tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo, deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico; (...) contribuir para a superação do mar de falta de significação que se diz ter inundado as salas de aula de ciências, onde fórmulas e equações são recitadas sem que muitos cheguem a saber o que significam; podem melhorar a formação do professor auxiliando o desenvolvimento de uma epistemologia da ciência mais rica e mais autêntica, (...). (p. 165).

Assim, entendemos que atividades baseadas na HC dialogam com alguns dos objetivos dos projetos STEAM, além de promoverem um maior entendimento sobre a natureza da ciência. Piper & Krehbiel (2015), por exemplo, trazem o resultado de um projeto semelhante, um programa de formação integrativa em uma universidade americana, no qual os alunos participam de reuniões semanais para discussões e apresentações sobre tópicos como ética científica, relações entre ciência e tecnologia, HC e interação entre descoberta científica e desenvolvimento social. Além disso, são desenvolvidos projetos de pesquisa em grupo, apresentados num simpósio anual de pesquisa. Segundo os autores, atividades desse tipo têm o potencial de fomentar o interesse dos alunos pelas carreiras STEM, desenvolver habilidades de comunicação, pensamento crítico, criatividade, colaboração, resolução de problemas, inovação e design thinking.

Assim, a utilização da HC pode, entre outras, se tornar o fio condutor da contextualização de um projeto multidisciplinar STEAM, trazendo um outro olhar para o problema, propiciando a abordagem de aspectos da natureza da ciência, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e motivando os alunos menos interessados em ciências de forma mais eficaz.

METODOLOGIA

Segundo Coutinho (2013) “é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (p. 7). Para Bogdan e Biklen (1994), toda investigação se baseia numa orientação teórica, um paradigma – um modo de entendimento de mundo, daquilo que é importante – que orienta o pensamento e os processos metodológicos. Assim, este projeto de investigação está amparado nas alegações pragmáticas do conhecimento, que, segundo Creswell (2007), englobam as investigações que não seguem um único sistema de filosofia e realidade, usando métodos, técnicas e procedimentos ajustados às necessidades e objetivos da pesquisa, sem esquecer os contextos sociais, históricos e políticos envolvidos, e baseia-se em dois ciclos de um plano de investigação-ação, que, segundo Coutinho et al. (2009): promove a participação e colaboração entre o pesquisador e os demais indivíduos envolvidos na pesquisa; é de natureza prática e interventiva, envolvendo procedimentos cíclicos de planejamento, ação, observação e reflexão; promove melhores práticas, mudanças no ambiente e nos processos onde está inserido, através da ação do próprio investigador; e incorpora processos de autoavaliação, visando modificações/adaptações. A figura 2 apresenta um esquema simplificado das etapas do projeto de investigação:

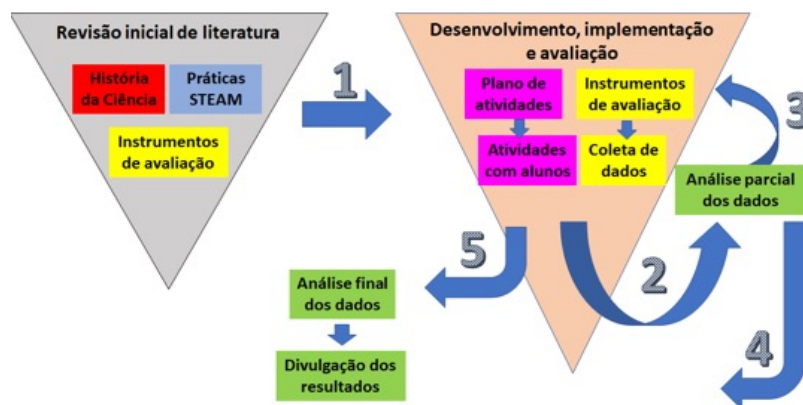


Figura 2: Esquema simplificado das etapas da investigação

Na fase de revisão inicial de literatura foram seleccionados alguns textos e atividades relacionados à HC e à educação STEAM que serviram de inspiração para o desenvolvimento das atividades do projeto de educação não formal que será executado em parceria com uma equipa multidisciplinar de professores do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Durante o ano de 2022 este projeto pretende atender duas turmas de 15 alunos do último ano do ensino fundamental (equivalente ao 3º ciclo em Portugal) de uma escola pública parceira (esta parceria já está em andamento), ao longo de 12 semanas, em dois momentos consecutivos. Serão realizados encontros semanais, mesclando atividades coletivas, que têm a HC como foco inspirador de atividades STEAM, com momentos reservados para a orientação/mediação de um projeto a ser apresentado em feiras de ciência e tecnologia. Aos alunos serão inicialmente apresentados temas/questões de pesquisa relacionando conteúdos e fenômenos da física às áreas STEAM que estejam inseridos na sua realidade social/cultural, mas isso não impedirá que haja temas suscitados pelos próprios alunos. Formar-se-ão 5 grupos, de 3 alunos cada, atribuindo-se um professor/tutor a cada grupo, que auxiliará na orientação/mediação aos alunos. Serão realizadas atividades diversas, como a leitura e discussão de textos históricos, revisão de literatura relacionada à ciência e tecnologia, atividades de “mão na massa”, experimentos laboratoriais, simuladores computacionais, atividades de fotografia, gravação, entre outras que estimulem os alunos no processo de busca de solução dos problemas, investigativa e colaborativamente. No final do projeto, cada grupo deverá apresentar um protótipo, artefacto, técnica, artigo, vídeo ou qualquer outro instrumento que possa constituir uma resposta para o problema investigado. Estes resultados serão divulgados em feiras de ciência, seminários, oficinas e/ou artigos.

As atividades coletivas estão divididas em 3 grandes temas, articulando aulas expositivas com atividades maker e atividades investigativas:

- Tendo como foco a construção de uma réplica modificada do fonógrafo criado por Thomas Edison (1847-1931), o primeiro tema explora os conceitos de física envolvidos na temática “som” e os impactos dessa invenção sobre a industrial musical e cultural (Gohn, 2001);
- O segundo tema aborda a história do desenvolvimento científico e tecnológico associado às energias renováveis, em particular as que aproveitam a radiação solar. Através de uma atividade envolvendo uma busca em sites de pesquisa e de atividades experimentais usando uma célula fotoeletroquímica, que será construída pelos alunos, serão trabalhados conceitos de eletricidade, reações químicas e sobre o modelo atômico, além de questões históricas relacionadas ao tema (Luca & Santos, 2021; Maduro, 2016);
- O último tema irá trabalhar conceitos de cinemática e aceleração gravitacional, além de conceitos relacionados à conservação da energia mecânica. Os alunos irão recriar o “experimento de Galileu do plano inclinado” e construirão um carrinho de rolagamentos visando a obtenção de medidas que possam permitir fazer inferências sobre aspectos conceituais e, também, sobre a possibilidade de Galileu ter realmente realizado o experimento citado (Neves et al., 2008; Silva et al., 2018; Wörner, 2012).

Os resultados parciais referentes à primeira turma, além de servirem para avaliação final, contribuirão para o processo de adaptação/melhoria das atividades realizadas com a turma seguinte. Concomitantemente, serão realizadas ações de divulgação da metodologia e dos resultados alcançados em

atividades de formação de professores, eventos e/ou publicações científicas.

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A natureza da pesquisa será de método misto, utilizando procedimentos quantitativos e qualitativos de forma concomitante, visando obter uma análise ampla do problema (Creswell, 2007) e os dados serão coletados através de inquéritos por questionário, grelha de observações do pesquisador, entrevistas semiestruturadas com os participantes, seus pais e professores na educação formal, além de relatórios de atividades escritos pelos participantes.

Tuckman e Haper (2012) ressaltam a necessidade de validação dos inquéritos e sugerem utilizar, na medida do possível, inquéritos já validados. Assim, durante a revisão inicial buscou-se possíveis instrumentos de avaliação já existentes que possam ser replicados ou adaptados para o projeto, encontrando o Teste de Alfabetização Científica Básica Simplificado (TACB-S), apresentado e validado por Vizzotto e Mackedanz (2018). Este teste será aplicado no início e no fim do projeto.

As grelhas de observação serão previamente categorizadas para criar uma escala ordinal do nível de desenvolvimento de habilidades/capacidades a serem observadas durante a realização de atividades do projeto.

A transcrição das entrevistas e alguns relatórios de atividades dos alunos serão selecionados e categorizados através da análise de conteúdo – descritas por (Bardin, 1977) como um conjunto de técnicas de análise de textos que visam obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção e/ou recepção dos mesmos. Pretende-se identificar, na opinião dos alunos, de seus professores na educação formal e de seus responsáveis, quais os impactos das abordagens utilizadas sobre o desenvolvimento de habilidades e competências e sobre a motivação e interesse dos alunos pelo estudo das áreas STEAM.

Os dados coletados serão analisados através de estatística descritiva e inferencial, visando resumir as principais características e fazer comparações entre si (Guimarães, 2008). Pretende-se comparar estes dados coletados em momentos progressivos da investigação através dos testes estatísticos de Wilcoxon com dados ordinais e de McNemar com nominais.

A participação dos alunos nas atividades do projeto está condicionada ao consentimento dos pais ou responsáveis. Para efeitos de avaliação e divulgação, garante-se o anonimato dos participantes. Os dados pessoais dos alunos e responsáveis serão acessados apenas pela instituição promotora do projeto de extensão (Ifes) para fins de controle interno. A investigação se iniciará apenas após aprovação do projeto no conselho de ética e pesquisa com seres humanos do Ifes.

CONCLUSÕES

Há uma tendência global na busca pela educação baseada em competências. A educação STEAM parece uma metodologia que responde aos anseios gerais por uma educação multidisciplinar aplicada através de projetos. A HC tem o potencial de ser o meio condutor desta proposta, apresentando uma contextualização inicial e informações relevantes para a compreensão de aspectos relacionados à NDC, para o desenvolvimento do pensamento crítico e de outras habilidades e competências relacionadas à literacia científica.

Portanto, considerando as características de cada abordagem, acreditamos que possa emergir um projeto interessante ao se combinar o caráter multidisciplinar e com foco em atividades maker da educação STEAM integradas ao caráter crítico e contextualizado da HC.

Além disso, acreditamos que o projeto de extensão pode trazer impactos significativos sobre a formação educacional e pessoal dos alunos participantes, tendo potencial para ser replicado nos próximos anos e, quem sabe, expandido para outros municípios, contribuindo para diminuir as desigualdades educacionais encontradas no sistema brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacich, L., & Holanda, L. (2020). STEAM: integrando as áreas para desenvolver competências. In L. Bacich & L. Holanda (Eds.), STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica (1st ed., pp. 1–12). Penso.

Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70.

- Bertoldi, A. (2020). Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–17. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250036>
- Bertolin, J. (2017). A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 848–871. <https://doi.org/10.1590/198053144005>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa*. Porto Editora.
- Carvalho, G. S. (2009). Literacia científica: Conceitos e dimensões. In F. Azevedo & M. da G. Sardinha (Eds.), *Modelos e práticas em literacia* (1st ed., Vol. 1, pp. 179–194). LIDEL. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9695>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª ed). Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Souza, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educativa e Cultura*, 13(2), 455–479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (L. de O. da Rocha (2ª ed.). Artmed.
- Duarte, M. da C. (2004). A história da ciência na prática de professores portugueses: implicações para a formação de professores de ciências. *Ciência & Educação* (Bauru), 10(3), 317–331. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132004000300002>
- Figueiredo, M., & Paixão, F. (2013). «E fez-se água!» uma proposta didática baseada na história da ciência para abordar a interdependência entre a ciência e a tecnologia. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(Extra), 1283–1289. <http://hdl.handle.net/10174/9510>
- Gohn, D. M. (2001). A tecnologia na música. INTERCOM–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares Da Comunicação: XXIV Congresso Brasileiro Da Comunicação. <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/14980100322230945765212217541460451734.pdf>
- Gohn, M. da G. (2020). Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempo do coronavírus. *Humanidades & Inovação*, 7(7), 9–20. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3259>
- Guimarães, P. R. B. (2008). *Métodos Quantitativos Estatísticos* (1ª ed.). IESDE Brasil.
- Land, M. H. (2013). Full STEAM Ahead: The Benefits of Integrating the Arts Into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547–552. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.317>
- Leslie, C. (2014). Fostering innovation in STEM through the application of science and technology history. 2014 IEEE Integrated STEM Education Conference, 1–7. <https://doi.org/10.1109/ISECon.2014.6891033>
- Liao, C. (2016). From Interdisciplinary to Transdisciplinary: An Arts-Integrated Approach to STEAM Education. *Art Education*, 69(6), 44–49. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224873>
- Luca, A. G. de, & Santos, S. A. dos. (2021). Educar em Ciências: promovendo aprendizagens a partir de episódios científicos a luz da nova historiografia da Ciência. In R. C. Bartelmebs & R. S. de Sousa (Eds.), *I Seminário Internacional de Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas* (pp. 52–54). Universidade Federal do Paraná. <http://www.pp-gecemte.ufpr.br/siecemte/>
- Maduro, T. R. (2016). Efeito de uma intervenção didática sobre células fotoeletroquímicas no conhecimento de estudantes de licenciatura: uma possibilidade para o ensino de ciências no ensino básico [Universidade Federal do Espírito Santo]. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/5329>
- Martins, A. F. P. (2007). História e Filosofia da Ciência no ensino: Há muitas pedras nesse caminho... *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. 24(1), 112–131. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6056>
- Matthews, M. R. (1995). História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 12(3), 164–214. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7084>

- McDonald, C. (2016). STEM Education: A Review of the Contribution of the Disciplines of Science, Technology, Engineering and Mathematics. *Science Education International*, 27(4), 530–569. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1131146>
- Ministério da Educação (2018). Base Nacional Curricular Comum. Fundação Carlos Alberto Vanzolini. <https://doi.org/10.26849/bts.v44i1.664>
- Morais, C., & Paiva, J. (2014). Olhares e reflexões contemporâneas sobre o triângulo sociedade-educação-tecnologias e suas influências no ensino das ciências. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 953–964. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121411>
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Eds.), *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda: uma abordagem teórico-prática* (1st ed., pp. 1–25). Penso.
- Moreira, M. A. (2018). Uma análise crítica do ensino de Física. *Estudos Avancados*, 32(94), 73–80. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0006>
- National Academies of Sciences, E. and M. (2020). NASA's Science Activation Program. In M. A. Honey, K. A. Dibner, & T. E. Taylor (Eds.), *NASA's Science Activation Program: Achievements and Opportunities* (1a). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25569>
- Neves, M. C. D., Batista, J. M., Costa, J. R., Gomes, L. C., Batista, M. C., Fusinato, P. A., Almeida, F. R. de, Silva, R. G. R. da, Savi, A. A., & Pereira, R. F. (2008). Galileu fez o experimento do plano inclinado ? *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 7(1), 226–242.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *PROSPECTS*, 49(1–2), 35–41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 31(July 2018), 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002>
- Piper, J. K., & Krehbiel, D. (2015). Increasing STEM Enrollment Using Targeted Scholarships and an Interdisciplinary Seminar for Firststand Second-Year College Students. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 16(4), 36–43. <https://jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/1935>
- Pizarro, M. V., & Lopes Junior, J. (2017). Os Sistemas de Avaliação em Larga Escala e seus Resultados: O Pisa e suas possíveis implicações para o Ensino de Ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 19(0), 1–24. <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190119>
- Rodrigues, A. V. (2016). *Perspetiva Integrada de Educação em Ciências: Da teoria à prática* (1st ed.). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/15416>
- Rosa, C. W. da, & Rosa, Á. B. da. (2005). Ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 1–18. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N1.pdf
- Schleicher, A. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Education Working Papers, 1–23. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1827.2012.02814.x>
- Serrão, L. F. S., Jr., R. C., Conrado, A. L., Cury, F., & Lima, A. L. D. (2016). A experiência de um indicador de letramento científico. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 334–361. <https://doi.org/10.1590/198053143498>
- Silva, F. R. da, Alves, M. F. S., & Neves, M. C. D. (2018). Um plano inclinado acessível e a aprendizagem do movimento acelerado unidimensional. *Sala de Aula Em Foco*, 7(2), 3–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.36524/saladeaula.v7i2>
- Silva, F. R. da, & Neves, M. C. D. (2018). A educação científica CTS no contexto do ensino integrado. *Retratos da Escola*, 12(22), 101. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i22.788>
- Tuckman, B. W., & Haper, B. E. (2012). *Conducting Educational Research* (6ª ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Venturine, C., & Malaquias, I. (2021). História da ciência, educação STEAM e literacia científica: possíveis intersecções. *História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces*, 23(Suplemento), 103–105. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2021v23esp1-336>

- 
- 
- Vizzotto, P. A., & Mackedanz, L. F. (2018). Teste de alfabetização científica básica: processo de redução e validação do instrumento na língua portuguesa. *Revista Prática Docente*, 3(2), 575–594. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p575-594.id251>
- Wörner, C. H. (2012). Simplemente : el plano inclinado. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 34(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1806-11172012000200008>

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Ensaio de transposição de narrativas textuais para plataformas digitais 2d e 3d aplicadas ao ensino superior a distância

Cristiane Jorge de Lima Bonfim

Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) & IFB

Demetrius Lacet

Universidade Aberta, UTAD & INESC TEC

Leonel Pedrosa

Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)

RESUMO

As narrativas textuais têm sido utilizadas de diversas formas na educação. Analisámos as narrativas empregues num caso de abordagem didática baseada em aprendizagem situada, autorregulação e correção das aprendizagens, e avaliação formativa, designada e-SimProgramming, numa unidade curricular (UC) de Engenharia Informática do ensino superior português a distância. Visou-se neste trabalho verificar quais as adaptações necessárias para a transposição destas narrativas para os formatos 2D (em BD, Banda Desenhada) e 3D, com a expectativa de impulsionar uma maior imersividade dos estudantes nas narrativas. A UC é desenvolvida em seis tópicos sequenciais com conteúdos e atividades acedidas pelos estudantes de forma assíncrona na plataforma Moodle. Neste contexto, a UC utiliza atualmente narrativas em formato textual, desenvolvidas utilizando a técnica OC2RD2, com o objetivo de provocar o sentimento de “imersão na história”. A metodologia aplicada neste ensaio de transposição foi a DSR Design Science Research, com vista a identificar métodos eficazes para essa transposição. Foram realizados dois ensaios na fase de Design do Artefato da DSR, de cocriação interdisciplinar, para a transposição das narrativas textuais de um dos tópicos da UC. As ferramentas utilizadas nestes ensaios de transposição foram a Magic Board Theater (3D) e a Banda Desenhada Player (2D), descritas em trabalho anterior. Os ensaios de transposição foram realizados a partir da adaptação dos elementos (personagens e cenários) pré-existent nas ferramentas, ou seja, descontextualizados dos idealizados para a UC. Na análise comparativa entre as plataformas 2D e 3D, constatou-se que a plataforma de visualização de BD atende melhor aos requisitos da UC em seu contexto de oferta a distância, tendo em consideração fatores como: visualização sem tempo pré-definido; acesso sem necessidade de grande largura de banda de Internet; conexão com ficheiros externos dentro do contexto dos diálogos (inclusivamente ficheiros multimédia); responsividade e fácil integração com a plataforma Moodle e permite imprimir ou exportar as narrativas para formato externo. Pelos resultados preliminares é possível afirmar que a transposição dos elementos de narrativas textuais para BD é uma opção viável e a ser considerada para o uso de narrativas no Ensino Superior a Distância em Cursos de Informática na transição do nível básico para o avançado.

Palavras-chave: Narrativas; Imersividade; Banda Desenhada; 3D; e-learning

INTRODUÇÃO

Narrativas textuais têm sido utilizadas em várias áreas do conhecimento com propósitos e abordagens específicos, sejam por pacientes em recuperação na área de saúde para relatar suas histórias, ou no jornalismo narrativo (Van Krieken & Sanders, 2021) e também na Educação em específico, em e-learning (Fontes et al., 2021).

O presente estudo visou verificar quais as adaptações necessárias para a transposição de narrativas textuais para os formatos 2D (Banda Desenhada-BD) e 3D, com a expectativa de impulsionar uma

maior imersividade dos estudantes nas narrativas em turma virtual em um curso superior de Engenharia, na Unidade Curricular (UC) Laboratório de Desenvolvimento de Software do 2.º semestre do 2.º ano do Curso de Licenciatura em Engenharia Informática da Universidade Aberta.

Os resultados parciais indicam que, na plataforma 3D, as posições dos personagens no cenário virtual devem ser informadas, bem como, quanto tempo o texto deve ficar disponível e sincronizado à entrada do personagem na cena para dar sentido ao diálogo. O mesmo não ocorre na plataforma 2D, que é apresentada por meio de quadros sequenciais de BD, porém, esta necessita que os textos tenham secções menores para que caibam nos balões pelos quais são apresentadas as interações dos personagens. A plataforma 2D atendeu um número maior de requisitos para sua implementação no contexto virtual da UC no Moodle.

Pelos resultados preliminares é possível afirmar que a transposição dos elementos das narrativas textuais para BD é uma opção viável e a ser considerada para o uso de narrativas no Ensino Superior a Distância em Cursos de Computação na transição do nível básico para o avançado.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

2.1 Narrativas e Banda Desenhada (BD)

As narrativas têm sido utilizadas em diversas áreas do conhecimento com objetivos aplicados ao contexto. Para (Bruner, 1991)

“narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas” (p. 4).

Nessa direção, na área de Educação no Ensino Superior online, narrativas têm sido utilizadas numa abordagem didática baseada em aprendizagem situada, autorregulação e correção das aprendizagens, e avaliação formativa, designada por abordagem e-SimProgramming (Pedrosa et al., 2021), numa unidade curricular (UC) de Engenharia Informática do Ensino Superior Português a Distância. O público-alvo desta disciplina é constituído por adultos com idade superior a 23 anos de diversas regiões de Portugal e do estrangeiro, tipicamente estudantes-trabalhadores.

Neste contexto, a UC utiliza atualmente narrativas em formato textual, desenvolvidas utilizando a técnica OC2RD2 (Buttignon et al., 2019), com o objetivo de provocar o sentimento de “imersão na história” (Fontes et al., 2021) apresentam as perceções das narrativas pelos estudantes, sendo apontadas como melhorias a apresentação das narrativas em formato de Desenhos Animados digitais e e-comics, sendo, portanto, uma das motivações do presente estudo e ensaios reportados neste artigo.

No Ensino a distância os recursos e conteúdos são disponibilizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem para acesso assíncrono, e há necessidade de um trabalho cuidadoso para disponibilizar os recursos e conteúdos com objetividade para que o estudante encontre com facilidade o que necessita para realizar as leituras e atividades da UC (Kenski, 2015).

Por ser um formato de comunicação com múltiplas possibilidades, a BD pode ser utilizada como um instrumento pedagógico válido e de grande potencial para ilustrar assuntos que vão além do entretenimento, sua aplicação ocorre em meios informais e formais dos quais 21% ocorrem no ensino superior envolvendo estudantes de cursos como medicina ou na formação inicial de professores (Mota & Sá, 2021) e no ensino superior online no contexto da pandemia da Covid19 (Cabrera-Solano et al., 2021).

A BD é uma forma sequencial de contar histórias (Eisner, 1985). Dessa forma, a figura 1 apresenta uma cena com quatro tipos de informações diferentes, sendo: 1)

Falas de atores bem definidas em balões de fala; 2) Balão que representa o pensamento do personagem; 3) Texto do narrador, numa representação gráfica diferente (quadro amarelo) e 4) Comunicação de rodapé, normalmente para informações fora do universo da história, como nota de fim. Cada tipo de balão reflete a natureza e a emoção da fala (Eisner, 1985, p. 27) e serve para traduzir em imagens as vozes e pensamentos.

Assim como outro recurso bastante utilizado que é a onomatopeia, que além de conferir a sonoridade das coisas, serve para enfatizar as ações que podem ser vistas, na Figura 2 na qual a expressão BOOM! representa uma explosão.

Figura 1: Avengers #16 vol 1, Marvel Comics, 1965¹Figura 2: Fantastic Four #5, Marvel Comics, 1961²

Uma análise de padrões comuns em infográficos, datavideos, e padrões existentes para data comics, foi realizada relatando experiências de criação de quadrinhos de dados para diferentes cenários (Bach et al., 2018) e demonstrou padrões de design que auxiliam na elaboração de histórias em quadrinhos de dados e no desenvolvimento seu potencial de expressividade.

2.2 Contextualização Pedagógica

A Unidade Curricular (UC) Laboratório de Desenvolvimento de Software do 2.º semestre do 2.º ano da Licenciatura em Engenharia Informática da Universidade Aberta desenvolve-se em seis tópicos. A organização da turma virtual utiliza a plataforma Moodle adequada à abordagem pedagógica e-SimProgramming (Pedrosa et al., 2021), na qual os estudantes são imersos numa narrativa interativa, onde assumem o papel de estagiários recém-chegados à empresa fictícia “SimProgramming”.

A partir das narrativas apresentadas em cada tópico da UC os estudantes são incentivados a elaborar as atividades formativas e de avaliação sumativa (e-fólios).

Cada tópico é desenvolvido em etapas sequenciais, nas quais os conteúdos e atividades vão sendo abordados. As interações dos estudantes são assíncronas e as dúvidas são esclarecidas pelo professor da turma nos fóruns temáticos.

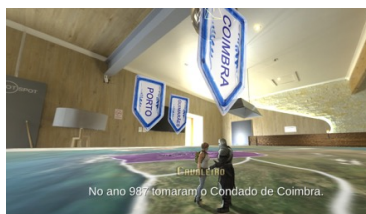
Os ensaios apresentados no presente artigo correspondem às narrativas do tópico 1 relacionado com as boas-vindas aos estudantes na turma virtual na qual as narrativas são desenvolvidas por cinco personagens: Catmming, Ada, Patavinas, Meiabola, Fezada e Boss. No contexto da narrativa os personagens são funcionários fictícios que simulam o ambiente da Empresa SimProgramming. Os cenários onde ocorrem as narrativas ocorrem em 3 salas que funcionam dentro da Empresa. A sala de apoio aos estagiários é simulada em um fórum para esclarecimentos de dúvidas, a Sala de documentação é simulada em cenas desenvolvidas nos tópicos da UC, contendo uma narrativa entre os personagens sobre um conteúdo técnico da UC, ou ainda podem ser tratadas situações relacionadas com a realidade da profissão de desenvolvimento de Software e ao final é disponibilizado material complementar para leitura ou questões para serem respondidas sobre o conteúdo abordado. A sala de desenvolvimento apresenta o ambiente e ferramenta de programação que será utilizado no decorrer da UC, os diagramas de projeto de sistemas, também são disponibilizados códigos de programas em linguagem de programação C# e Diagramas de Projeto de Desenvolvimento de Software. É neste contexto narrativo que os estudantes são recebidos como estagiários e vão desenvolvendo as suas competências e conhecimentos a cada tópico ministrado no período de 1 semestre letivo.

3. METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste ensaio de transposição foi a DSR Design Science Research (Hevner & Chatterjee, 2010), com vista a identificar métodos eficazes para essa transposição. Ou seja, o método de transposição de narrativas textuais é o nosso “artefato” de DSR, a corporização do conhecimento sujeita a avaliação e melhoria.

¹ https://marvel.fandom.com/wiki/Avengers_Vol_1_16

² https://www.marvel.com/comics/issue/13255/fantastic_four_1961_5

<pre>{ "actor": "cavaleiro", "verb": "diálogo", "place": "coimbra", "context": { "texto": "No ano 987 tomaram o Condado de Coimbra." } }</pre>	
Figura 2a Formato xAPI utilizado por Lacet et al. (2020).	Figura 2b: Visualização das informações da história

Os ensaios de transposição foram realizados a partir da adaptação dos elementos (personagens e cenários) pré-existent nas ferramentas, ou seja, descontextualizados dos idealizados para a UC.

Ao final, foi possível refletir sobre os apontamentos do 1.º ensaio para verificar os esforços necessários de criação de uma plataforma de BD própria, com foco nas necessidades do SCReLProg, isto é, com os personagens, lugares e ações necessárias para criação de diálogos que pudessem ser utilizados nas aulas. Os ensaios realizados estão descritos na secção 4.

4. O QUE FIZEMOS

4.1 Primeiro Ensaio: transposição das Narrativas textuais para as Plataformas Magic Board Theater (3D) e a Banda Desenhada Player (2D)

O objetivo deste primeiro ensaio foi realizar a transposição de cenas de narrativas utilizadas na UC em plataforma 2D e 3D.

Na história do SCReLProg, em uma das cenas um personagem (Meia Bola) executava uma ação (falar), em um local (sala dos estagiários). Entretanto, a plataforma Magic Board Theater não reconhecia nenhum destes elementos. Para isso foi feito um processo de equivalência de receitas para indicar a plataforma que substituísse “cavaleiro” por “Meia Bola”, “coimbra” por “sala dos estagiários” e “diálogo” por “falar”. Desta forma, como se pode ver na Tabela 1, foi feito o processo de equivalência entre as receitas Cavaleiro e SCReLProg, para que a história pudesse ser executada (Figura 3).

Receita Cavaleiro	Receita SCReLProg
<pre>{ "Actors": ["cavaleiro", "viajante", "fernao_trava"], "Places": ["lisboa", "porto", "coimbra"], "Verbs": ["esta", "irpara", "diálogo"] }</pre>	<pre>{ "Actors": ["Boss", "CatMMing", "MeiaBola"], "Places": ["sala dos estagiários", "sala de documentação", "sala de desenvolvimento"], "Verbs": ["falar"] }</pre>

Tabela 1 Adaptação das receitas Cavaleiro e SCReLProg



Figura 3 Adaptação de diálogo do SCReLProg à plataforma Magic Board Theater 3D

As histórias foram criadas em um editor próprio (Figura 4) com cada cena podendo ser configurada separadamente, sendo possível selecionar seus elementos, como por exemplo, qual ator e qual ação ele iria desempenhar. Cada cena era conectada a outra para formar a história de forma sequencial.

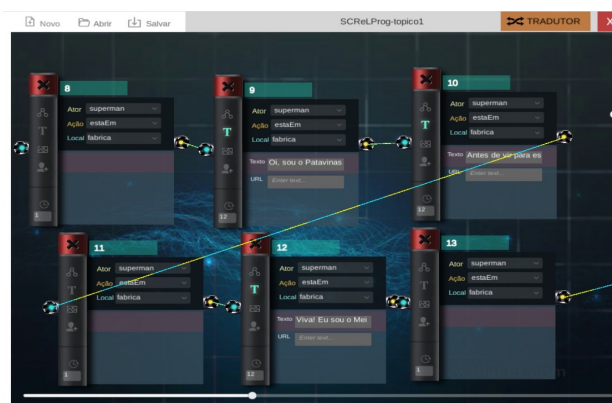


Figura 4: Editor de histórias desenvolvida em Unity.

Na Figura 5 é possível ver o resultado gerado por esta plataforma com um diálogo da narrativa textual usada no Tópico 1 da UC e apresentados na Tabela 1.

Nesta plataforma também foi feito o processo de equivalência, visto que os elementos do SCReLProg não eram conhecidos. A equivalência dos personagens pode ser vista na Tabela 3.

As narrativas utilizadas neste experimento, em ambas as plataformas, foram elaboradas a partir de seis personagens (Catmming, Ada, Patavinas, Meiabola, Fezada e Boss) e utilizou a técnica OC2RD2 (Fontes et al., 2021).



Figura 5: Visualização de uma cena de Banda Desenhada Gerada pelo Editor

Como se tratava de narrativas em formato textual, não se conheciam as características físicas dos personagens, apenas uma breve descrição dada pelos próprios nas suas apresentações pessoais, conforme tabela 2.

Personagem SCReLProg	Apresentação
Catmming	Olá, sou a Catmming, a assistente automática inteligente da SimPro-gramming. Tomo conta desta sala onde se esclarecem dúvidas nesta fa-se de iniciação na SimProgramming! Usufruam deste espaço e interajam também com os vossos colegas estagiários!
Ada	Olá, sou a Ada, tenho 36 anos. Nas horas de lazer, gosto de estar com a minha família e de ler um bom livro. Já trabalhei no desenvolvimento de aplicações para telemóveis, para a Web e em jogos, gosto de trabalhar em equipa e de tomar iniciativas. Estou aqui na empresa há alguns anos: por isso, eu e os meus colegas fomos encarregados de vos receber!
Patavinas	Oi, sou o Patavinas. Tenho 28 anos, sou muito comunicativo e as mi-nhas horas livres são dedicadas a jogar videojogos com os meus amigos e gosto de ouvir heavy metal. Antes de vir para esta empresa, trabalhei durante 4 anos numa empresa de desenvolvimento de aplicações para a Web. Não tenho tanta experiência de programação como os outros colegas da equipa, mas tenho aprendido imenso com eles.

Meiabola	Viva! Eu sou o Meiabola, tenho 45 anos. O que mais gosto é de viajar e nas horas livres de jogar futebol. Tenho experiência no desenvolvimento de aplicações para a web e jogos. Sou um bocado desajeitado, mas persistente.
Fezada	Olá, eu sou a Fezada, tenho 32 anos. Trabalhei muitos anos a desenvol-ver aplicações para a Web. Sou uma otimista nata. Nas horas vagas gosto de caminhar e de encontrar-me com as minhas amigas num bar para pôr a conversa em dia.
Boss	O Boss é o chefe da Empresa SimProgramming (representa o professor da disciplina) e no decorrer da narrativa interage com os outros personagens pontuando questões a serem resolvidas e é constantemente refe-renciado pela Catmming

Tabela 2 Personagem e algumas das suas características

Vale destacar que apenas uma personagem não era humana (Catmming), uma assistente automática inteligente (inteligência artificial), que além de cuidar da Sala de apoio aos estagiários, fazia recomendações pedagógicas sobre o uso do espaço e atuava no reforço às metas, prazos e tarefas propostas nos tópicos. O levantamento dos requisitos concentrou-se em cenas do tópico 1 da UC na Sala de apoio aos estagiários. Embora na altura ainda não tinha sido criada e validada a representação das características físicas dos personagens, um exercício de equivalência foi realizado a partir dos personagens disponíveis nas duas plataformas para testar a representação visual das cenas das narrativas que antes estavam em texto. A Tabela 3 apresenta os personagens da SCReLProg e sua equivalência nas duas plataformas.

O critério para escolha da equivalência considerou apenas a disponibilidade de personagens femininos e masculinos nas plataformas 3D e BD, a exemplo da “Catmming” que é uma gata, optou-se por uma personagem feminina (Wonder).

Personagem SCReLProg	3D	BD
Catmming	Viajante	Wonder
Ada	Estudante	Inimigo
Patavinas	Fernão Trava	Batman
Meiabola	Cavaleiro	Monstro
Fezada	Tereza_Leão	Superman
Boss	Rei Afonso Henriques	Coisa

Tabela 3 Equivalência Personagens SCReLProg x Plataformas 3D e BD

Neste primeiro ensaio, verificamos que tanto na transposição para 2D como para 3D surge o mesmo requisito de ter de se gerar uma representação visual dos personagens, adequada aos seus arquétipos. As plataformas têm um conjunto predefinido que pode ser associado para se ter personagens distintos, mas a adequação aos arquétipos fica comprometida quando não há possibilidade de adequação visual dos personagens (ou sua substituição). Outros requisitos que surgiram foram o posicionamento dos personagens, exprimir visualmente a forma de interagirem e de comunicarem, entre outros, que não são totalmente correspondentes entre 2D e 3D, como se demonstra na Tabela 4.

A Tabela 4 apresenta aspetos gerais comparativos entre as duas plataformas. Embora advenham das características específicas das plataformas escolhidas, revelam requisitos que são gerais à modalidade (2D vs. 3D vs. texto), não restritas às plataformas. Desta forma, permitem entrever que aspetos devem ser considerados num método de transposição.

	Aspectos Gerais	3D	BD
1	Necessidade de adequação de personagens aos arquétipos	SIM	SIM
2	Quantidade suficiente de personagens para a correlação	SIM	SIM
3	Necessidade de adequação de cenários aos ambientes da narrativa	SIM	SIM

4	Necessidade do aluno assistir a cena à medida que a mesma é apresentada	SIM	NÃO
5	Tempo definido para assistir à cena	SIM	NÃO
6	Possibilidade de inserir links para arquivos externos (PDF, página web, formulário para responder)	NÃO	SIM
7	Ficheiros externos de Multimédia (áudio, vídeo)	SIM	SIM
8	Responsivo para Mobile	NÃO	SIM
9	Diálogo entre personagens (necessidade de exprimir visualmente a forma de comunicarem entre si)	SIM	SIM
10	Fala de um personagem para todos (necessidade de exprimir visualmente a forma desta comunicação de um para todos)	SIM	NÃO
11	Possibilidade de imprimir a história	NÃO	SIM

Tabela 4 Aspectos Gerais dos Requisitos x Plataforma 3D e BD

Na análise comparativa das duas plataformas 2D e 3D, ambas apresentaram uma quantidade suficiente de personagens, porém necessitam de adequações, como criação de cenários e acesso a ficheiros externos de Multimédia (áudio e vídeo). Na análise foi possível constatar que a plataforma de BD não exigiu os seguintes requisitos em relação à 3D conforme mostra a Tabela 4: A cena, embora estática na BD, não exige do estudante um tempo pré-determinado para se apropriar da cena, possibilitar a inserção de links para ficheiros externos (PDF, página web, formulário para responder). É responsivo para Mobile e possibilita imprimir a história ou salvar em pdf. As limitações concentram-se no posicionamento de dois ou mais personagens na cena e ainda na forma como um personagem fala para todos.

Constatou-se a necessidade de adequação dos cenários que compõem o projeto SCReLProg.

Embora não seja um problema relacionado à transposição, observou-se que o consumo de banda de internet pelos alunos para acesso à plataforma 3D é maior e pode ser um limitador à sua aplicação em alguns contextos educacionais.

4.1.2 Segundo Ensaio: Requisitos para adaptar a plataforma para o projeto SCReLProg

O objetivo deste ensaio, que se focou apenas na plataforma de BD, foi refletir os apontamentos do 1.º ensaio e verificar os esforços necessários para a criação de uma plataforma de BD com foco no projeto SCReLProg. Foram desenvolvidas duas atividades específicas, a primeira concentrou-se em reflexões sobre os apontamentos do 1.º Ensaio. Os aspectos gerais podem ser vistos na Tabela 4.

As soluções elencadas no custo mínimo e médio elencados na Tabela 5, atende especificamente os requisitos do projeto SCReLProg. A de custo alto possibilita atender a qualquer projeto (Genérico/Configurável por leigo em programação).

Caso seja desenvolvido e opte pelo custo mínimo, as imagens que forem criadas poderão ser utilizadas em qualquer uma das outras duas soluções, uma vez que os editores permitirão upload de imagens do utilizador.

Nesta proposta foram verificadas as dimensões necessárias para permitir que professores e estudantes possam criar suas próprias narrativas com foco em plataforma 2D ou 3D.

Em nossa comparação dos aspetos da narração temporal através do espaço (cenários) e elementos (personagens) Tabela 5 demonstra a necessidade de aprofundamento também relatado por (Bach et al., 2018), aponta os estudos sobre e que a BD utiliza os aspectos da comunicação através do espaço e elementos da narração temporal os limites com outros gêneros como infográficos e vídeos ou apresentações são um pouco confuso, o que requer mais pesquisa.

Baixo	Esforço	
	Médio	Alto
Adaptação da plataforma de BD para o universo do projeto SCRLeProg	Selecionar outra plataforma de BD, que permita: • Colocar na mesma cena diálogo entre personagens • Inserir o narrador nas cenas (diálogo)	Criação de nova plataforma de BD com melhorias no layout/diálogo • Colocar na mesma cena diálogo entre personagens • Inserir o narrador nas cenas (diálogo) • Possibilitar ao utilizador carregar suas próprias imagens de personagens • Possibilitar ao utilizador carregar suas próprias imagens de cenários
Apenas substituição de imagens	Necessário adequar em nível de programação (personagens e cenários)	Necessário adequar em nível de programação (personagens e cenários)
Plataforma de BD (programação minimamente alterada) Editor de Histórias Unity (inalterado)	Plataforma de BD (modificar a programação e criar novas funcionalidades além das existentes) Editor de Histórias (modificar)	Plataforma de BD (criar nova) Editor de Histórias (criar novo modelo)

Tabela 5 Mapeamento de Esforço com base nos Requisitos da Transposição das Narrativas

Vale destacar que a transposição pode ser alcançada com qualquer dos níveis de esforço, mas com consequências diferentes e limitações ou potencialidades diferentes.

4.2 Discussão

A comunicação através da BD apresenta muitos desafios devido à sua estrutura de divisão de cenas por quadros, especialmente pela possibilidade de interação múltipla de agentes em uma única cena, tem uma estrutura pensada para concentrar várias ações em um mesmo quadro, diferentemente de um filme onde as ações são apresentadas no decorrer do tempo (Eisner, 1985).

A transposição das narrativas para BD implica na tomada de algumas decisões e ajustes para atender os requisitos. Por exemplo, a necessidade de posicionamento do personagem na cena, à esquerda ou à direita do quadro. Outra questão importante foram as adaptações de personagem na que existem nas narrativas que é o “narrador” para que possam comunicar no quadro o nome do ambiente onde ocorre a cena. Outra adaptação relacionada ao conteúdo das narrativas que precisa figurar na BD são os link ou botão que direciona para uma atividade na plataforma, seja um fórum, questionário, e-fólio e assim por diante (Pedrosa et al., 2021).

Esta adaptação foi resolvida com a criação de um personagem denominado rodapé, assim, os direcionamentos descritos na narrativa estarão disponíveis sempre ao final da mesma, na sequência dos quadros que contam a história dentro do tópico.

Melhorias necessárias para implementação o projeto SCRLeProg implicam na criação de personagens com mais de uma expressão (feliz, triste, motivado, etc.) e na criação de cenários compatíveis com os três ambientes da Empresa: a Sala de apoio aos estagiários, a Sala de documentação de apoio e a Sala de Desenvolvimento (Fontes et al., 2021)

Também é um requisito para a transposição para a BD melhorar o enquadramento dos textos para que caibam nos quadrinhos ou diminuir a quantidade de texto na cena, o que implica no aumento de cenas, considerando que cada cena ocupa um quadrinho na BD e consequentemente a complexidade da edição do tópico completo da UC no Editor.

Os resultados parciais indicam que, na plataforma 3D, as posições dos personagens no cenário virtual devem ser informadas, bem como, quanto tempo o texto deve ficar disponível e sincronizado à entrada do personagem na cena para dar sentido ao diálogo. O mesmo não ocorre na plataforma 2D, que é apresentada por meio de quadros sequenciais de BD, porém, esta necessita que os textos tenham seções menores para que caibam nos balões pelos quais são apresentadas as interações dos personagens, tais como: fala, expressões de admiração, exclamação ou interrogação, além de pensa-

mentos que o personagem pode ter no decorrer da narrativa.

Na análise comparativa entre as plataformas 2D e 3D, constatou-se que a plataforma de visualização de BD atende melhor aos requisitos da UC em seu contexto de oferta a distância, tendo em consideração fatores como: visualização sem tempo pré-definido; acesso sem necessidade de grande largura de banda de Internet; conexão com ficheiros externos dentro do contexto dos diálogos (inclusivamente ficheiros multimédia); responsividade e fácil integração com a plataforma Moodle e permite imprimir ou exportar as narrativas para formato externo.

CONCLUSÕES

Neste trabalho visou-se verificar as adaptações necessárias para a transposição de narrativas para os formatos 2D-BD e 3D, com a expectativa de impulsionar uma maior imersividade dos estudantes nas narrativas.

Duas dimensões foram abordadas neste trabalho, a primeira é de ordem técnica e está relacionada com as plataformas escolhidas para realizar os ensaios, que apresentou a necessidade de novas implementações, embora estejam mantidas na íntegra as suas características funcionais para as quais foi desenvolvida; A segunda reúne os desafios encontrados na transposição das narrativas em média texto para narrativas em média visual em BD.

Na análise comparativa entre as plataformas 2D e 3D, constatou-se que a plataforma de visualização de BD atende melhor aos requisitos da UC em seu contexto de oferta a distância, com base nos seguintes fatores: visualização sem tempo pré-definido; acesso sem necessidade de grande largura de banda de Internet; conexão com ficheiros externos dentro do contexto dos diálogos (inclusivamente ficheiros multimédia); responsividade e fácil integração com a plataforma Moodle e permite imprimir ou exportar as narrativas para formato externo. Isto posto, consideramos como uma abordagem mais imediatista, um menor número de limitações pelo que viabiliza uma transposição mais direta.

Embora as plataformas sejam específicas, os ensaios permitiram identificar não apenas limitações específicas delas, mas limitações relativas aos formatos 2D e 3D em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bach, B., Wang, Z., Farinella, M., Murray-Rust, D., & Henry Riche, N. (2018). Design Patterns for Data Comics. Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1–12. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173612>
- Bruner, J. (1991). A construção narrativa da realidade. https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade
- Buttignon, K., Vega, Í. S., Silva, J. de T., & Rosa, A. C. (2019). A técnica OC2-RD2 como uma prática metodológica para o ensino de programação de computadores. Princípios e aplicações da computação no brasil 2. <https://doi.org/10.22533/AT.ED.48319160114>
- Cabrera-Solano, P., Gonzalez-Torres, P., & Ochoa-Cueva, C. (2021). Using Pixton for Teaching EFL Writing in Higher Education during the Covid-19 Pandemic. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20(9), Article 9. <http://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/4104>
- Eisner. (1985). Will Eisner Theory of Comics and Sequential Art. Comics & Sequential Art. https://www.academia.edu/34923702/Will_Eisner_Theory_of_Comics_and_Sequential_Art
- Fontes, M. M., Pedrosa, D., Araújo, T., Morais, C., Costa, A., Cravino, J., & Morgado, L. (2021). Narrative-Driven Immersion and Students' Perceptions in an Online Software Programming Course. 2021 7th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN), 1–8. <https://doi.org/10.23919/iLRN52045.2021.9459381>
- Hevner, A., & Chatterjee, S. (2010). Design Research in Information Systems (Vol. 22). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5653-8>
- Kenski, V. M. (2015). Design instrucional para cursos on-line. Editora Senac São Paulo.
- Lacet, D. & Penicheiro, F. & Morgado, L. (2020). Magical Board Theatre: interactive stories that can be played on multiple boards two educational prototypes. In proceedings 12th Edition of the International Conference on Videogame Sciences and Arts, Videojogos2020. 164-168. M i - randela (Online). <http://videojogos2020.ipb.pt/docs/ProceedingsVJ2020.pdf>

- Mota, M., & Sá, C. M. (2021). A banda desenhada na comunicação e educação em ciência: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Lusófona de Educação*, 21.
- Pedrosa, D., Fontes, M. M., Araujo, T., Morais, C., Bettencourt, T., Pestana, P. D., Morgado, L., & Cravino, J. (2021). Metacognitive challenges to support self-reflection of students in online Software Engineering Education. 2021 4th International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPÉE), 1–10. <https://doi.org/10.1109/CISPÉE47794.2021.9507230>
- Peffer, K., Tuunanen, T., Rothenberger, M. A., & Chatterjee, S. (2007). A Design Science Research Methodology for Information Systems Research. *Journal of Management Information Systems*, 24(3), 45–77. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240302>
- Van Krieken, K., & Sanders, J. (2021). What is narrative journalism? A systematic review and an empirical agenda. *Journalism*, 22(6), 1393–1412. <https://doi.org/10.1177/1464884919862056>

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi financiado no âmbito do projeto LIFE SKILLS FOR EMPLOYMENT IN COVID-19 ERA THROUGH VR INNOVATION, cofinanciado pelo programa ERASMUS + da União Europeia. Projeto n.º: 2020-1-UK01-KA226-HE-094705.

D. Pedrosa agradece à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e ao CIDTFF pelo apoio ao abrigo do estímulo ao emprego científico 2017, no âmbito do projeto CEECIND/00986/2017. E do projeto UID/CED/00194/2020.

Cristiane Bonfim agradece ao Instituto Federal de Brasília (IFB) o apoio de licença de qualificação para Doutoramento em Multimédia em Educação Universidade de Aveiro, Portugal. Processo Nº 23508.000982.2021-67.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Influências de modelos administrativos nos modelos de formação no âmbito da administração pública federal brasileira

Karolina Vyvyan Lopes da Silva

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto

RESUMO

A presente comunicação resulta da experiência de pesquisa no Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto. A investigação assumiu como objetivo inicial compreender a concepção que os formadores e formandos do Instituto Nacional do Seguro Social possuem acerca da formação e as relações que se estabelecem entre a concepção expressa e a vivência formativa destes sujeitos. A pesquisa alargou-se ainda à análise dos discursos dos sujeitos participantes acerca das práticas de formação, bem como dos normativos que instituem a Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros, no âmbito da Administração Pública e, em específico, da Política Interna do Instituto Nacional do Seguro Social INSS. A pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a lógica de formação subjacente à prática formativa dominante na Administração Pública do Brasil; e, particularmente, no processo de formação deste Instituto e seus impactos nas ações/opções pedagógicas formativas. O estudo realizado caracteriza-se por desenvolver uma abordagem qualitativa (Amado, 2014) e utilizou para a coleta de dados a análise documental e de relatos escritos; observação participante com realização de diário de campo; e entrevista semiestruturada, tendo como público participante 33 servidores públicos de 14 estados brasileiros. A análise dos dados foi realizada através de procedimentos de análise de conteúdo categorial temática. A investigação apresentou questões subjacentes à discussão da problemática em estudo: as relações entre modelos e políticas de gestão/administração pública e concepções, políticas e práticas de formação; a formação profissional continuada e suas relações com a experiência pessoal e profissional; e exercício do trabalho dos servidores públicos, a partir do aporte teórico de autores como: Barroso (1996), Correia (2005), Maggi (2006), Chiavenato (2008) e Sarmento, Marques e Ferreira (2009). A presente investigação possibilitou identificar as influências determinantes e os critérios adotados na tomada de decisão em relação à Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros. Em particular, o trabalho aqui apresentado discute como os modelos de administração pública brasileira interferem nos modelos de formação e o que isso representa para o processo formativo (e para seus sujeitos diretos e indiretos).

Palavras-chave: formação continuada; formação de formadores; administração pública; INSS; formação profissional..

INTRODUÇÃO

A principal intencionalidade deste texto é comunicar, de forma objetiva, os resultados da pesquisa acerca da “Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, nos anos de 2019 e 2020.

A referida investigação problematiza relações entre políticas e práticas de formação de servidores públicos federais brasileiros, numa perspectiva de investigação participativa. Sendo assim, objetiva compreender as políticas e práticas de formação como uma construção dialética que ganham um “corpo” específico no Instituto Nacional do Seguro Social INSS¹.

Assenta-se no pressuposto de que os processos educativos têm uma existência “local”, e não decor-

¹ O INSS, autarquia federal vinculado ao Ministério do Trabalho e da Previdência, caracteriza-se como uma organização pública autárquica, autônoma e descentralizada, prestadora de serviços previdenciários para a sociedade brasileira. Neste sentido, compete ao INSS a operacionalização do reconhecimento dos direitos da clientela do Regime Geral de Previdência Social-RGPS. Nos benefícios previdenciários, a renda transferida é utilizada para assegurar o sustento do trabalhador e de sua família quando ele perde a capacidade de trabalho por motivo de doença, acidente, gravidez, prisão, morte, desemprego involuntário ou idade avançada.

rem apenas de uma prescrição normativa emanada do cenário exterior. E, assim sendo, considera a importância das (inter) relações construídas na dinamicidade entre sujeitos sociais que compõem uma conjuntura, num dado espaço-tempo.

Em linhas gerais, esta pesquisa procurou compreender a concepção que os formadores e formandos do INSS possuem acerca da formação e a relação que se estabelece entre a concepção expressa e a vivência formativa destes sujeitos. Ainda, intencionou entender as concepções de formação nos discursos normativos que enquadram as ações formativas do INSS; bem como a lógica de formação subjacente à prática formativa dominante no processo de formação do INSS e seus impactos nas opções pedagógicas.

Para dar conta do propósito desta investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa. Deste modo, a abordagem aqui adotada ancora-se na afirmativa de que as construções, advindas das relações entre indivíduos, se configuram na contextualidade e se manifestam enquanto produtos carregados de significados, os quais se forjam na (inter) atividade destes sujeitos sociais.

Para Moreira (2007, p. 49), “a abordagem qualitativa parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e de seus significados”. Portanto, esta investigação centra-se na análise das percepções dos processos formativos experienciados no contexto do INSS, a partir da análise dos discursos – normatizados ou não – construídos e expressos nesta conjuntura.

Nesta perspectiva, no tocante ao paradigma adotado, elencamos o fenomenológico-interpretativo (Amado, 2014). Sendo assim, a perspectiva deste estudo norteia-se pela asserção de que a realidade social é compreensível quando entendida enquanto construção dos sujeitos, a partir da interação e dos sentidos atribuídos/resultantes desta dinâmica.

Sobremaneira nos instiga a investigação inserida numa realidade social que não é tida como neutra, estática ou distante, mas que se configura a partir dos sentidos e significados manifestos nos discursos e práticas adotados pelos seus sujeitos.

A população pesquisada compreendeu os formadores que atuam em ações formativas na modalidade presencial, em abrangência local/regional/nacional; além de formandos, numa amostra heterogênea que teve como propósito representar este Órgão marcado pela capilaridade e pluralidade.

No que diz respeito ao levantamento de dados optou-se pela realização de entrevistas e observação participante. Foi ainda realizada análise documental dos normativos que instituem a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional; além do Projeto Político Pedagógico do INSS (2013), o qual norteia a política de formação promovida no âmbito do Instituto. Ressalta-se que, à época da pesquisa, foram analisados os Decretos n.º 2.794 (Presidência da República, 1998), n.º 5.707 (Presidência da República, 2006) e n.º 9.991 (Presidência da República, 2019)².

A análise dos dados foi realizada através de procedimentos de Análise de Conteúdo Categorical Temática (Amado, 2014).

A pesquisa possibilitou compreender as concepções de formação expressas nos discursos e normativos que enquadram as ações formativas do INSS; bem como a lógica de formação subjacente à prática formativa dominante no processo de formação do INSS e seus impactos nas ações/opções pedagógicas formativas. Além de verificar como os modelos de administração pública brasileira interferem nos modelos de formação, e o que isso representa para o processo formativo (e para seus sujeitos diretos e indiretos) neste contexto.

DE QUE TRATAM OS NORMATIVOS QUE INSTITUCIONALIZAM A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE SERVIDORES NO ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA

A Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros se institucionaliza pela publicação de três decretos: o Decreto n.º 2.794, de 1.º de outubro de 1998, assinado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (Presidência da República, 1998); o Decreto n.º 5.707, de 2 de fevereiro de 2006, celebrado no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Presidência da República, 2006); e o Decreto n.º 9.991 de 28 de agosto de 2019, firmado pelo atual

² Após a conclusão deste estudo, foi publicado o Decreto n.º 10.506, de 02 de outubro de 2020, o qual alterou o Decreto n.º 9.991 (Presidência da República, 2019). Deste modo, o presente artigo não trata do último Decreto citado.

Presidente Jair Messias Bolsonaro (Presidência da República, 2019), os quais, em linhas gerais, dispõem sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional³, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112⁴, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento dos servidores.

Neste sentido, a Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros surge (em 1998) no contexto de um modelo da Administração Pública Gerencial, num cenário marcado pela expansão das funções econômicas e sociais do Estado; pelo desenvolvimento tecnológico e globalização da economia mundial; e pelas críticas associadas ao modelo administrativo anterior – o de Administração Pública Burocrática.

No Brasil, numa dimensão histórica, a administração pública desenvolve-se a partir de três modelos básicos: a administração pública patrimonialista, a burocrática e a gerencial. Entretanto, interessa, nesta discussão, focar o modelo gerencialista, em cujo cenário se institucionaliza a Política de Formação de Servidores Públicos Brasileiros.

A Administração Pública Gerencial defende “a eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços – tendo o cidadão como beneficiário” (Chiavenato, 2008, p. 106). Portanto, em tese, a Administração Pública Gerencial relaciona o interesse público com “o interesse da coletividade e não com o aparato do Estado” (p. 108). O foco na qualidade da prestação de serviços oferecidos pelo setor público mobiliza diretrizes pautadas na “definição clara de objetivos para cada unidade da administração, da descentralização, da mudança de estruturas organizacionais e de adoção de valores e de comportamentos modernos no interior do Estado” (p. 108). Tendo como modelo a Administração Pública Gerencial, “a reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (p. 107).

Para Motta (2007, p. 88) “a forma de organização e gestão obedecia menos a critérios técnicos racionais e democráticos para a prestação de serviços e mais a sistemas de loteamento político, para manter coalizões de poder e atender a grupos preferenciais”.

Em contrapartida, o discurso recorrente era o de que a administração pública precisava estar mais receptiva à participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil na construção de estratégias que pudessem otimizar resultados com vistas a um maior atendimento das necessidades do cidadão-cliente.

Ao proceder a uma breve reflexão acerca das reformas na administração pública é possível afirmar que a reconstrução do aparelho do Estado, numa perspectiva gerencial, precisa ter em atenção as problemáticas decorrentes de aspectos patrimonialistas da administração – a exemplo do nepotismo e da corrupção – e combater os excessos formais do modelo burocrático tradicional.

Contudo, é indispensável pensar em reformas administrativas que não estejam focadas apenas em responder com maior produtividade e por meio de certa qualidade (associada a uma eficiência numérica) à sociedade brasileira. Assim, que possam contemplar a democratização nas tomadas de decisão e oportunizar uma comunicação entre o público e a administração. Para tal faz-se necessária uma redefinição de novos espaços, regras e estruturas administrativas que garantam maior autenticidade na representação política dos sujeitos sociais.

Numa análise mais ampla acerca das influências da Teoria da Modernização da Administração Pública nas Políticas Brasileiras é preciso considerar, ainda, o cenário global. Vale destacar que o conceito de modernização carrega em si a ideia de que o desenvolvimento das sociedades advém de um padrão evolutivo, o qual é influenciado por uma visão ocidental e eurocêntrica. Ou seja, reflete uma pseudo-salvação proveniente de uma progressão civilizatória – manifesta pelo crescimento econômico e, consequentemente, pelo status de poder atribuído. Entretanto, a crítica a essa concepção mobiliza uma reflexão pertinente acerca da aculturação dos sujeitos sociais e de uma alternativa deturpada/

3 A administração pública direta é composta de órgãos que estão diretamente ligados ao chefe do Poder Executivo – no caso do Governo Federal, ao Presidente da República. Assim, temos como exemplos os ministérios, suas secretarias, coordenadorias e departamentos. Por sua vez, a administração pública indireta é composta por entidades que, por meio de descentralização de competências do governo, foram criadas para desempenhar papéis nos mais variados setores da sociedade e prestar serviços à população. São exemplos de administração indireta as autarquias e as fundações. As autarquias são o que chamamos de pessoas jurídicas de direito público, enquanto as fundações são pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos (Fonte: <https://www.politize.com.br/administracao-publica-direta-e-indireta/>).

4 Lei que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

ilusória de superação da pobreza.

Para Mike Featherstone (2000), a Teoria da Modernização baseia-se na industrialização, no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, na urbanização, na criação de infraestruturas e no acesso a um mercado capitalista mundial. Deste modo, a Teoria da Modernização está atrelada a uma linguagem neoliberal construída num processo hegemônico, cuja estratégia de poder é promover um conjunto de reformas como solução para a problemática política e econômica mundial, com vistas ao desenvolvimento.

Assim, defende “a aplicação de uma série de rígidos controles de qualidade (também centralizados) que garanta uma alta produtividade, além da redução dos custos de produção e, em consequência, gere um aumento da rentabilidade” (Gentili & Silva, 1999, p. 23). Trata-se de uma lógica ancorada numa dimensão de otimização de recursos e de melhoria da qualidade das sociedades. Contudo, essa concepção de qualidade está atrelada a um nexu mercadológico que defende os baixos investimentos versus os resultados lucrativos para o Estado.

Isto posto,

a Teoria da Modernização tem sido convocada para explicar os processos de desenvolvimento versus subdesenvolvimento (em contextos pós-coloniais, sobretudo na Ásia, África e América Latina), mas também para dar sentido às mudanças sociais após a 2ª Guerra Mundial, na Europa, ou, mais recentemente, para justificar o suposto fim da história, enquanto redirecionamento inevitável em relação ao modelo de desenvolvimento de países mais avançados, como os EUA. (Afonso, 2013, p. 269)

De fato, a Teoria da Modernização presume uma minimização do Estado, supostamente, tornando-o mais eficiente.

Neste cenário, Motta (2007, p. 92) afirma que “reduzir o tamanho do Estado e modernizar a administração pública tornaram-se pontos importantes de uma nova agenda política. Ao contrário das experiências anteriores, essa modernização se inspirou fortemente nos modelos de gestão privada, considerados superiores e mais eficazes”. Na verdade, essa é, essencialmente, uma argumentação que sustenta a privatização das funções do Estado, entregando-as à regulação do mercado. Consequentemente, são propostas de mudança que acarretam na transferência das funções estatais para a área privada; em que as funções mantidas como de responsabilidade pública são administradas, o mais próximo possível, dos modelos praticados nas empresas privadas.

A Teoria da Modernização da Administração Pública começa a influenciar as Políticas Públicas Brasileiras no governo de Fernando Henrique Cardoso, como mostra o trecho extraído do Plano Diretor do ex-presidente:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna cliente privilegiado dos serviços prestados pelo Estado. (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995, p. 7)

O Decreto n.º 2.794 (Presidência da República, 1998) insere-se num conjunto de medidas políticas que visam à otimização de recursos, o controle interno dos gastos e melhoria da prestação dos serviços públicos; inclusive, de investimento na profissionalização dos servidores, objetivando atendimento eficaz ao cidadão.

Fernando Henrique tinha como medida de governo “enxugar a máquina”, ou seja, diminuir gastos e/ou otimizar recursos, igualmente, investir na melhoria da prestação de serviços para a sociedade – o que justificava o investimento na qualificação do quadro de pessoal.

Até então, os normativos que antecedem este Decreto tinham como orientação a participação do servidor público em atividades eventuais de capacitação, a exemplo de congressos. Assim, o Decreto vem dar ênfase à qualificação do servidor e a capacitação é entendida como uma Política Nacional. A partir daí passa a haver promoção para que o servidor público possa participar de cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado, numa intencionalidade de promoção da formação continuada.

No governo subsequente, a proposta de modernização do serviço público permanece e ganha força. Com a administração de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2006, há um investimento em mudanças de

caráter econômico, social e político. Mattei e Magalhães (2011) afirmam que, no plano internacional, o Brasil sob a administração de Lula exerceu uma posição de destaque no grupo de países emergentes frente aos mais ricos no G20 ⁵.

Num contexto de manutenção da estabilidade econômica, retomada do crescimento do País, redução da pobreza de 41% para 25,6%, crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de 4% para 32,62% e da renda per capita de 2,8% para 23,05%, de implementação de Programas Sociais (Fome Zero, Primeiro Emprego e Bolsa Família, Universidade para Todos), combate ao trabalho escravo e mortalidade infantil, discutia-se medidas para otimização de recursos, controle interno dos gastos públicos e efetividade de resultados (Mattei & Magalhães, 2011). Nesta temporalidade, publica-se o Decreto n.º 5.707 (Presidência da República, 2006).

Em linhas gerais, este decreto traz o fortalecimento da Escola Nacional de Administração Pública – ENAP ⁶ e introduz o conceito de “competência”. Neste ponto, a Administração Pública se volta para o princípio da competência – enfocando não apenas a qualificação do servidor, mas priorizando as ações que possam contribuir, de fato, para o desenvolvimento de competências institucionais, numa ideia de qualificação simultânea (tanto dos sujeitos quanto das instituições que integram).

Os Decretos n.º 2.794 (Presidência da República, 1998) e n.º 5.707 (Presidência da República, 2006) apresentam como pontos comuns: a capacitação (formação) como pré-requisito de promoção funcional; as oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos; a avaliação permanente de resultados da capacitação (formação); e o resultado das ações de capacitação (formação) e a avaliação de desempenho/mensuração de desempenho como complementares entre si.

Em agosto de 2019, o Decreto n.º 9.991 (Presidência da República, 2019) é publicado, e traz novas diretrizes referentes à Política de Formação de Servidores Públicos Federais. Tal edição acontece numa conjuntura macro, de redefinição de medidas governamentais, dentre elas a alteração das regras de aposentadoria do Regime Geral de Previdência Social; e, numa instância mais específica, de redução do quadro de pessoal dos servidores do INSS (17%⁷, no ano referido), mediante aposentadoria massiva; além de mudanças do modelo de atendimento ao cidadão no Instituto – por meio da consolidação do INSS Digital.

O interesse em dedicar uma maior explanação acerca do Decreto n.º 9.991 (Presidência da República, 2019) justifica-se pelo fato deste normativo corresponder à normatização vigente da Política de Formação de Servidores Públicos no Brasil. Numa análise global deste documento, destaca-se que o Decreto mantém a perspectiva do “Desenvolvimento” com vista à atuação eficiente do servidor no tocante às funções administrativas desempenhadas, portanto, para atender aos objetivos institucionais.

As principais alterações, às quais se faz referência nesse texto, tratam da supressão dos termos “Educação/Formação” em favor da utilização da palavra “Desenvolvimento”; e da atribuição relativa à elaboração anual do Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP à autoridade máxima do órgão ou entidade ou pelo gestor da área de gestão de pessoas – quando da delegação da competência. Tais medidas sinalizam uma desvinculação/distanciamento com/do o campo da educação, enquanto área de competência direta e específica da formação. Portanto, a educação perde protagonismo na concepção da política de formação.

Ainda, apresenta como uma das preocupações/competências a ser conferida pelo PDP a de gerir os riscos relativos à implantação das ações de desenvolvimento; além de analisar o custo-benefício das despesas (aspecto enfatizado pelo documento) com as ações de desenvolvimento, no exercício anterior. O que implica na responsabilidade direta das unidades de gestão de pessoas com todo processo de de-

⁵ G20 (abreviatura para Grupo dos 20) é um grupo formado pelos ministros de finanças e chefes dos bancos centrais das 19 maiores economias do mundo mais a União Européia. Visa favorecer a negociação internacional, integrando o princípio de um diálogo ampliado, levando em conta o peso econômico crescente de alguns países, que, juntos, representam 90% do PIB mundial, 80% do comércio mundial (incluindo o comércio intra-UE) e dois terços da população mundial. O peso econômico e a representatividade do G-20 conferem-lhe significativa influência sobre a gestão do sistema financeiro e da economia global (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/G20>).

⁶ A ENAP trabalha com três frentes: formação de servidores nos sistemas/funções estruturantes do governo federal; desenvolvimento de competências sócio-emocionais e preparação de lideranças tático-operacional; formação inicial e aperfeiçoamento de carreiras que compõem o ciclo de gestão do governo federal. Também atua na formação de altos executivos com responsabilidade e de possibilidades de debater os rumos do país: DAS V – Diretores e DAS VI – Secretários Executivos e assessores de Ministros (Informações extraídas quando da pesquisa de campo, na qual foi realizada visita a ENAP).

⁷ Dado informado pela Coordenação Geral de Gestão de Pessoas do INSS.

envolvimento dos servidores – desde o planejamento até a avaliação destas ações:

A gestão de risco faz com que o gestor tenha uma responsabilidade maior, tanto com o processo de contratação de cursos quanto de condução das ações formativas, visto que deverá analisar os fatores que poderão representar prejuízo nestes processos. Assim, o gestor se torna um personagem com atuação constante (antes/durante/depois) nas ações de formação dos servidores. A responsabilização do gestor ultrapassa a ação de apenas indicar quem deverá participar da formação. (Considerações colhidas em visita de campo Depoente 2)

Assim sendo, impende sobre os gestores uma pressão para que a definição de tudo o que envolve os processos de capacitação seja medido em função de uma racionalidade econômica estrita (custo/benefício; lucro/prejuízo).

Ressalta-se a ampliação das atribuições da ENAP pela inclusão de competências em promover ações transversais de desenvolvimento da administração pública federal, ou seja, pela responsabilidade em desenvolver ações cuja necessidade comum seja identificada e voltada para os servidores em exercício nos diversos órgãos ou entidades do governo federal – numa estratégia para otimização de recursos:

A Administração Pública observou que estava gastando muito com as diversas escolas de governo (e/ou instituições formativas que, mesmo não tendo esta denominação, têm status similar) e que os objetivos educacionais/ competências a serem trabalhadas junto aos servidores federais eram bem similares. Daí a proposta de fortalecer a ENAP e promover ações transversais de educação/formação. (Considerações colhidas em visita de campo Depoente 1)

O Decreto confere outras atribuições a ENAP: coordenar a rede de escolas de governo do Poder Executivo Federal e o sistema de escolas do governo da União; incentivar as universidades federais a que atuem como centros de desenvolvimento de servidores; propor ao Ministério da Economia critérios para o reconhecimento das instituições da administração pública como escolas de governo; coordenar as iniciativas de desenvolvimento de pessoas dos órgãos e das entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC; promover, elaborar e executar ações de desenvolvimento destinadas à preparação para o exercício de cargos de comissão e funções de confiança; e atuar em conjunto com os órgãos centrais dos sistemas estruturadores.

As novas deliberações, relativas às atribuições da ENAP e do SIPEC, representam uma estratégia de centralização, que implica, diretamente, na redução da autonomia dos órgãos e entidades da União – no que concerne às ações de desenvolvimento dos servidores públicos federais.

Outras proposições, acerca dos afastamentos dos servidores no que diz respeito às ações de desenvolvimento, merecem ressalva.

Neste sentido, o Decreto n.º 9.991 (Presidência da República, 2019) disciplina que: a) nos afastamentos por período superior a trinta dias consecutivos o servidor deverá ser exonerado e/ou dispensado do cargo em comissão ou função de confiança; e que igualmente não farão jus a gratificações adicionais, vinculadas à sua atividade ou ao seu local de trabalho; b) os afastamentos poderão ser interrompidos, a qualquer momento, a pedido do servidor ou no interesse da administração pública; c) os afastamentos para participar de programas de pós-graduação stricto sensu serão precedidos de processo seletivo, conduzido pelo órgão e ou entidade específico e regulado pelo SIPEC; d) cada órgão ou entidade estabelecerá quantitativo máximo de servidores que usufruirão da licença capacitação simultaneamente, não podendo este número ser superior a 2% (dois por cento) dos servidores em exercício.

As medidas supracitadas compreendem limitadores que impactam diretamente nas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores, uma vez que reduzem benefícios e número de oportunidades formativas; além de reduzir a capacidade decisória dos órgãos e unidades federais, também desconsidera outras problemáticas intervenientes neste cenário – a exemplo da necessidade de reposição da força de trabalho no âmbito da administração pública federal:

Não há sinalização para realização de concurso e o grande quantitativo de servidores se aposentando interfere nas licenças e afastamentos, estabelecendo alguns critérios de análise. (Considerações colhidas em visita de campo Depoente 2)

o foco do Decreto é institucional porque antes era no pessoal (...) Olha, a Administração Pública não está vendo o meu lado! Não existe mais isso (...) É possível, é importante para a Administração? Beleza! Se não, não! (Considerações colhidas em

Por fim, o estudo do Decreto n.º 9.991 (Presidência da República, 2019) possibilita observar que o uso do termo “desenvolvimento” em substituição aos vocábulos “educação e formação” representa um mérito em relação à abordagem da “capacitação” enquanto processo estratégico e valorativo para uma aprendizagem contínua e progressiva dos sujeitos.

Algumas diretrizes – expressas no Decreto n.º 5.707 (Presidência da República, 2006) – são agora desconsideradas, a exemplo das relativas às atividades de capacitação enquanto requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração; ao aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores do próprio quadro de pessoal das instituições e ou entidades para atuação nas ações de capacitação interna; à avaliação permanente de resultados; e à oferta de oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos.

No tocante a Política Interna de Formação do INSS, o Projeto Político Pedagógico (PPP), construído em 2013, insere-se num enquadramento discursivo em que a formação é tida como ferramenta que oportuniza a participação e autonomia dos sujeitos; a qual favorece o desenvolvimento integral, tornando o indivíduo capaz de ocasionar transformações no/do contexto em que está inserido, o formando é descrito como “agente da aprendizagem”. “Nessa perspectiva, esses agentes interagem pela troca de informações, vivências, sentimentos, valores e expectativas, gerando contextos de ensino e aprendizagem, que oportunizam a sistematização de saberes” (p. 32).

Referenda, portanto, os sujeitos – integrantes das organizações sociais enquanto seres capazes de tomar decisões e alterar as lógicas dos sistemas aos quais estão conectados, uma vez que “o poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente os [seus] actores” (Nóvoa, 1995, p. 17). Ressalta-se que, ao situar o formando na centralidade do processo formativo, não há uma proporcional intenção de excluir formador deste cenário pedagógico. O que ocorre é que os papéis são definidos numa relação dialógica e democrática na tomada de decisões, pois “a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre educador e educando, sujeitos ativos no processo” (p. 26).

Trata-se de uma abordagem que se sustenta no argumento de que a ação formativa é construída e reconstruída cotidianamente a partir da relação entre os sujeitos envolvidos nesta dinâmica. Portanto, uma formação que considera a aprendizagem enquanto fenômeno consciente, intencional, dinâmico e cumulativo; que se desenvolve ao longo da vida e encontra sentido no próprio processo de construção.

Segundo Caspar (2007, p. 88),

é necessário saber-se já muito para poder aprender mais. É preciso maturidade para estar apto a desenvolver em si e para os outros a inteligência do saber. É preciso igualmente encontrar os meios de saber o que se sabe e o fazer saber. Finalmente, é necessário compreender que ter aprendido não constitui o termo do caminho...

Deste modo, o formador precisa ser um mediador do processo de construção; e possui uma autoridade que lhe é conferida não apenas pela configuração de um papel definido socialmente, mas, principalmente, pelas funções que desempenha junto aos formandos e que lhe atribui um reconhecimento ontológico.

Neste aspecto, o PPP salienta que “é importante, ainda, que o educador possua conhecimento técnico acerca de sua área de atuação, além de saberes didático-pedagógicos próprios da atividade docente” (INSS, 2013, p. 33).

Sendo assim, são orientadores que direcionam a ação formativa para a transformação social, a autonomia/autoria do sujeito da aprendizagem na construção individual e coletiva do conhecimento:

Sob a ótica Política, vislumbra a transformação da Instituição, buscando a superação das dificuldades enfrentadas pela sociedade, e por considerar o ser humano enquanto agente social, capaz de exercer a cidadania e transformar a realidade em que vive(...). Na visão Pedagógica e Metodológica, busca a sistematização das teorias e práticas educativas que nortearão as ações educacionais, oportunizando a construção do conhecimento individual e coletivo, nos diversos ambientes educativos. Propõe a organização do trabalho pedagógico com vistas a consolidar uma política de educação consonante com o contexto organizacional e social, numa prospecção temporal (...). Na dimensão Filosófica, intenciona construir espaços de avanço para a educação transformadora, por meio de ações educacionais que esti-

Aqui se destaca a problematização da realidade como estratégia política na promoção de mudanças dos/nos cenários micro e macro social.

Nesta conjuntura, a organização do espaço-tempo de aprendizagem configura-se enquanto ambiente interativo em que são confrontados diversos/diferentes saberes, na perspectiva de operacionalizar uma cultura de formação, de cunho filosófico transformador/crítico/proativo e autônomo, cuja intencionalidade reflete a preocupação com o desenvolvimento integral dos agentes da aprendizagem.

Para Lesne (1984), o fato de a formação ser observada sob o ângulo de duas conexões fundamentais: relação com o saber e relação com o poder – cujas concepções relativas à escolha de conteúdos, às dimensões do conhecimento, ao caráter das relações interpessoais e à tomada de decisão devem ser consideradas para caracterização do trabalho pedagógico subjacente – conferem ao ato formativo influências e direcionadores para além dos aspectos eminentemente didáticos.

A análise destas Políticas leva à reflexão acerca do exercício da problematização da realidade, da definição de prioridades, da tomada colegiada de decisões, da definição de soluções plurais/diversificadas e do investimento efetivo nas ações promotoras do desenvolvimento pessoal e organizacional enquanto aspectos imprescindíveis quando se trata da formação no contexto da administração pública, e em particular da formação no INSS.

A VIVÊNCIA DA PESQUISA PERSPECTIVAS CONTEXTUAIS E METODOLÓGICAS

O tema de estudo emerge da vivência pessoal e profissional, enquanto docente nos cursos de formação de professores, na Universidade do Estado da Bahia nos anos entre 2003 e 2008, e se potencializa em contextos de formação organizacional, junto a servidores públicos autárquicos, a partir de 2008.

A reflexão acerca do papel do formador e de suas implicações no processo formativo dos sujeitos da aprendizagem inscreve-se num espaço formal de formação de professores – Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras e se reconfigura num espaço não escolar, por meio da atuação laborativa num contexto em que as ações formativas são tidas como meio para alcance dos objetivos institucionais da maior autarquia federativa do Brasil: o INSS – Instituto Nacional do Seguro Social.

O discurso convergente de que a formação compõe o quadro das prioridades nas diferentes organizações sociais e o “apelo ao educativo” – que marca a sociedade do conhecimento – mobiliza o pensar sobre tal processo e sobre os sujeitos diretamente envolvidos no mesmo.

O que nutre uma inquietude pessoal em compreender as concepções e práticas formativas manifesta neste Instituto, porém de forma mais alargada: inscrevendo esta discussão numa problemática que trata da Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros. Sobremaneira por reconhecer que a Política de Formação do INSS se insere na conjuntura da Política Pública de Formação de Servidores Federais Brasileiros, visto que o Instituto compreende uma organização pública autárquica desta esfera federativa.

A referida investigação trata das relações entre políticas e práticas de formação de servidores públicos federais brasileiros e intenciona compreender as políticas e práticas de formação, como uma construção dialética que ganham particular forma no INSS.

Toma por pressuposto a ideia de que os processos educativos têm uma existência contextual e não decorrem apenas de uma prescrição normativa emanada do cenário exterior. Por conseguinte, considera a importância das (inter) relações construídas na dinamicidade entre sujeitos sociais que compõem uma conjuntura, num dado espaço-tempo.

Em linhas gerais, esta pesquisa centra-se na discussão em torno da concepção que os formadores e formandos do INSS possuem acerca da formação e a relação que se estabelece entre a concepção expressa e a vivência formativa destes sujeitos. Ainda, intenciona entender as concepções de formação nos discursos normativos que enquadram as ações formativas do INSS; bem como a lógica de formação subjacente à prática formativa dominante no processo de formação do INSS e seus impactos nas opções pedagógicas.

De forma mais pontual e direta, o presente estudo busca contribuir com o mapeamento e discussão da(s) concepção(ões) de formação que permeia(m) a prática pedagógica dos formadores do INSS para (a partir daí) possibilitar a construção das bases de um Programa de Formação Continuada

voltado para tais sujeitos. Portanto, para a formação de formadores.

A pesquisa assume a análise de uma perspectiva inusitada da formação, e também se enquadra num estudo cuja relevância social é significativa, pois abarca sujeitos que, em potencial, possuem responsabilidades/ações junto aos cidadãos, no que concerne a efetividade do reconhecimento de direitos. Trata-se de servidores públicos cuja missão é “garantir proteção aos cidadãos por meio do reconhecimento de direitos, com o objetivo de promover o bem-estar social” (INSS, 2013).

Assim sendo, a relevância social da pesquisa também se associa ao contributo que esta poderá ter para equacionar, de forma global, a partir de um viés educativo, as políticas de formação que estão definidas para os servidores públicos, e em particular para equacionar as políticas de formação no âmbito do INSS.

Em termos de pressupostos metodológicos, a presente investigação recai na escolha pela pesquisa qualitativa pela crença de que esta corresponde a “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). Portanto, perpassa pela compreensão de que a realidade social é entendida enquanto construção social, dinâmica e carregada de sentidos atribuídos na interação humana.

Segundo Amado (2014, p. 41),

a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados).

De certo, esta pesquisa é instigada pela concepção de que os fatos sociais são melhor compreendidos quando inseridos numa realidade que não é tida como neutra, estática ou distante, mas se configura a partir dos significados manifestos nos discursos e práticas adotados pelos seus sujeitos.

Desta forma, consideramos afirmar a pertinência social deste trabalho também pelo entendimento de que é salutar que partamos de um lugar de pesquisa no qual nos reconheçamos potencialmente enquanto sujeitos intervenientes; como membros integrantes do contexto pesquisado, cuja possibilidade de acesso à “escuta sensível” dos sujeitos participantes da investigação oportuniza a construção conjunta desta realidade social.

Tal fundamento nos remete a Denzin e Lincoln (2006) ao tratarem do papel do investigador na pesquisa qualitativa, numa abordagem acerca da proximidade entre o investigador social e o contexto da investigação, quando salientam como aspecto positivo que

os investigadores qualitativos realçam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação. Procuram respostas a questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido sentido. (p. 13, cit. in Amado, 2014, p. 40)

No caso específico, o terreno refere-se a uma instituição pública federal – cuja missão é “garantir a seguridade social do trabalhador e de sua família” (INSS, 2013) – no qual desempenho a função de profissional da área de educação na promoção de ações formativas junto aos meus pares.

Com relação ao paradigma adotado elencamos o fenomenológico-interpretativo por entender que essa pesquisa se associa a elementos relacionais, contextuais e interpretativos (Amado, 2014). O paradigma fenomenológico-interpretativo considera os fenômenos sociais enquanto “resultado de um sistema complicado de interação dos sujeitos humanos entre si (em sociedade) e com o mundo natural” (p. 42).

No que diz respeito ao levantamento de dados optou-se pela análise documental e de relatos escritos; observação participante com realização de diário de campo; e entrevista semiestruturada, tendo como público participante 33 servidores públicos de 14 estados brasileiros.

A análise documental centrou-se, basicamente, em duas políticas de formação institucionalizadas e direcionadas ao público participante da investigação: a Política de Formação de Servidores Públicos Federais (institucionalizada por meio dos Decretos n.º 2.794 [Presidência da República, 1998], n.º 5.707 [Presidência da República, 2006] e n.º 9.991 [Presidência da República, 2019] e

o Projeto Político Pedagógico do INSS [2013⁸]), respectivamente, diretrizes externas e internas relacionadas com o contexto da pesquisa.

Em específico, o processo de entrevista constitui-se em uma experiência compartilhada entre o investigador e o entrevistado. Nesse sentido trata-se de uma construção que é fruto de um encontro entre tais sujeitos da pesquisa, onde o entrevistador busca mobilizar a fala do entrevistado, evocando dados profundos e relevantes para a investigação.

Para Moreira (2007, p. 203), “a entrevista é seguramente a técnica mais utilizada na investigação social, e isso muito provavelmente porque é tão próxima da arte de conversação”. Ademais, a entrevista investe na relação entre as pessoas, concede a voz ao sujeito entrevistado e permite uma escuta atenta e sensível, no que diz respeito ao entrevistador. No entanto, a entrevista diferencia-se da conversa informal, pois nela encontra-se uma finalidade que, em específico, se volta para o objetivo da pesquisa. No que concerne ao campo educacional, Lüdke e André (1986) acrescentam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientes abordáveis através de um instrumento mais flexível. (p. 34)

Nesta lógica, Ferreira (2014) aborda a entrevista numa perspectiva de criativização, ou seja, a entrevista é o resultado de uma composição social e discursiva, construída pela interlocução de duas vozes e, enquanto tal, um discurso narrativo que resulta de intersubjetividades.

Assim, no presente estudo, a opção pela entrevista decorre, ainda, do entendimento de que esta técnica se insere na perspectiva de construção intersubjetiva – dialógica, direta e ativa – entre os sujeitos da pesquisa.

A população pesquisada compreendeu 33 servidores públicos federais, sendo 28 do INSS, dois do Ministério da Economia e três da Escola Nacional de Administração Pública – ENAP. Tais sujeitos participantes representaram o número de 15 formadores, 10 formandos e oito gestores, distribuídos em 14 estados das cinco regiões brasileiras.

A amostra heterogênea envolveu sujeitos de diferentes idades, localização geográfica, tempo de atuação, formação acadêmica, percurso de vida, num propósito de representar a heterogeneidade que caracteriza o INSS Órgão marcado pela capilaridade e pluralidade contextual.

Em particular, nas entrevistas foram ouvidos 11 servidores do INSS, sendo cinco formadores e seis formandos.

Por conseguinte, além das entrevistas e da análise documental, realizamos uma visita ao terreno – à sede do INSS, em Brasília-DF, cujos objetivos destacamos: compreender o histórico da educação no INSS, atentando para as relações estabelecidas entre os modelos de formação e os modelos de gestão adotados; e enriquecer os dados levantados – a partir de estudos teóricos – por meio de relatos/depoimentos que ilustrem os fatos identificados.

Em paralelo, procedemos a recolha de 10 relatos junto a servidores com aproximadamente 25 a 30 de trabalho no Instituto, cuja intencionalidade foi a de “dar voz” aos sujeitos que se enquadram no perfil dos respondentes, mas que se encontravam em outras localidades do Brasil. Neste aspecto, as ferramentas tecnológicas representaram um viabilizador determinante para a edição deste trabalho.

Neste sentido, a observação-participante foi adotada como estratégia para a compreensão dos significados e fluxos estabelecidos nesta Organização, na tentativa de ampliar o campo de análise – agregando informações relevantes aos dados produzidos.

Para Henri Peretz (2000, p. 115), “o conteúdo das próprias observações é determinado em parte pela escolha do lugar ocupado”, o que nos leva a crer que o planejamento/escolha acerca dos detalhes da observação estabelece, em certa medida, um recorte que contempla as expectativas da investigação.

Assim, nos empenhamos em visitar as áreas estratégicas do INSS, em sua totalidade, e estabelecer conversas com seus representantes; além de promover a escuta/recolha de relatos de (ex)gestores

8 As informações gerais acerca do Projeto Político Pedagógico do INSS, constantes neste documento, foram extraídas da página interna do Órgão.

– responsáveis pela tomada de decisão na área de educação/formação – e com formadores que atuaram/acompanharam as mudanças do processo formativo do INSS ao longo dos anos. Neste momento foram ouvidos 10 sujeitos participantes.

Além disso, realizamos uma visita à Escola Nacional da Administração Pública – ENAP, a qual é responsável (conforme preconiza o Decreto n.º 9.991 de 28 de agosto de 2019) pelas ações transversais de formação no âmbito da administração pública federal brasileira. Na oportunidade participamos de uma conversa dirigida com duas representantes da Área de Educação da referida Instituição.

Portanto, uma observação que intencionava transpor a caracterização geográfica do terreno, por meio da visita in loco, e objetivava ampliar as fontes contributivas na produção de dados da pesquisa, mantendo a preocupação com as relações estabelecidas na dinâmica, fluxos e contextos institucionais da administração pública.

Neste sentido, o registro das conversas informais, realizadas durante a visita, foi sistematizado no que aqui classificamos como Diários de Campo, visto que “o diário pode também ser usado como método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador” (Brazão, 2011, p. 1).

As estratégias complementares de produção de dados mostraram-se pertinentes por acrescentarem informações de outra natureza às entrevistas inicialmente realizadas, tendo em conta os questionamentos e assuntos introduzidos à investigação – pela exploração, em outra vertente, dos depoimentos dos formadores e/ou formandos entrevistados e/ou das referências evidenciadas nos documentos preliminarmente analisados.

A análise dos dados foi realizada através de procedimentos de Análise de Conteúdo Categorical Temática (Amado, 2014), numa relação direta entre as questões orientadoras e os objetivos específicos da investigação, e a definição das categorias de análise, a saber: concepções de formação, práticas formativas, espaços formativos, aspectos considerados na construção do plano de formação, papel da avaliação, e elementos/procedimentos relevantes na prática formativa. Com base nestas categorias, realizou-se a análise dos normativos disciplinadores das Políticas de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros, além do conteúdo das entrevistas, enfocando os pontos divergentes e convergentes entre eles bem como as informações relevantes emergentes, num exercício de triangularização dos dados, o que oportunizou, ainda, a sistematização de considerações/proposições genéricas acerca da problemática estudada.

A pesquisa possibilitou compreender as concepções de formação expressas nos discursos e normativos que enquadram as ações formativas do INSS; bem como a lógica de formação subjacente à prática formativa dominante no processo de formação do INSS e seus impactos nas ações/opções pedagógicas formativas. Além de verificar como os modelos de administração pública brasileira interferem nos modelos de formação, e o que isso representa para o processo formativo (e para seus sujeitos diretos e indiretos) neste contexto.

INFLUÊNCIAS DOS MODELOS ADMINISTRATIVOS NOS MODELOS DE FORMAÇÃO DO INSS

O Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS surge no ano de 1990 sob o modelo de administração pública denominado Modelo Burocrático (Chiavenato, 2008), cuja centralidade ancora-se nos procedimentos organizacionais e não nos indivíduos. Ou seja, um Modelo volta-se, internamente, para a organização dos fluxos de trabalho, no intuito de promover a prestação de serviços com efetividade; e, externamente, no atendimento aos clientes, numa perspectiva de produtividade e agilidade – o que gera uma “despersonalização” neste processo. Assim, a organização não é concebida enquanto organismo integrado e sistêmico.

Neste cenário, o segurado do INSS é tratado como cliente e fiscal do Estado; e os servidores se vêem pressionados, inclusive pela sociedade, a desempenharem com eficiência a prestação dos serviços públicos.

Por conseguinte, o modelo de formação implementado no INSS foi subscrito por influências dos direcionadores do Modelo Burocrático (a impessoalidade, o formalismo, a hierarquia funcional, o controle e a segurança dos processos administrativos, a eficiência e a otimização rigorosa de recursos) e pela lógica do taylorismo (produção pautada pela rentabilidade e aumento da eficiência; instruções descritas em por menor para execução da tarefa pelos trabalhadores; e ausência da reflexão sobre os

processos de trabalho), além de carregar a concepção de formação como estratégia reguladora das problemáticas da Instituição.

Assim, a formação do INSS, inicialmente, assumiu um caráter técnico-operacional, vista por Barroso (1996, p. 5) como uma formação à margem dos problemas organizacionais, fora dos contextos de trabalho e que “justifica-se unicamente de maneira pontual, selectiva, como complemento ou reciclagem da formação inicial e no quadro de processos específicos de aprendizagens restritas”. O que se apreende dos relatos de formadores que acompanharam/atuíaram à época no Instituto:

A programação era basicamente de conteúdos técnicos de legislação e rotinas da área de Arrecadação e Fiscalização, sendo que os instrutores eram técnicos da área. (Relator 2)

As ações de sala de aula eram formais com a utilização de exposição dialogada, mas o foco estava no instrutor, responsável pelo ensino (repasso do conhecimento). Poucos eram os trabalhos feitos pelos próprios alunos e muitos exercícios formais e a distribuição de material apostilado eram utilizados para estudo e consulta. (Relator 10)

A metodologia para as ações do Programa Técnico Operacional não variava muito, via de regra, era aula expositiva e/ou dialogadas e treinamento prático. (Relator 3)

Nesta conjuntura, a formação apresenta-se como continuidade da experiência da escolarização, e é compreendida como oportunidade de atualização ou resolução de possíveis déficits, o formador assume o papel de transmissor do conhecimento e o formando não possui participação ativa na definição dos objetivos e/ou conteúdos de aprendizagem.

Entretanto, as influências da Reforma da Administração Pública no Brasil, fomentadas pelo Plano Diretor de Fernando Henrique Cardoso (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995), preconizavam a necessidade de promover uma formação com vistas à profissionalização dos servidores (entendida como qualificação para melhor desempenho de suas funções institucionais).

Com esta intencionalidade, A Reforma da Administração Pública Brasileira defende um novo conceito de gestão, trazido da iniciativa privada para órgãos públicos: um Modelo Gerencial.

Segundo Pollit (1990, cit. in Rodrigues, 2011, p. 138), o novo modelo de gestão pública tem como referência “a gestão empresarial privada, esta corrente modernizadora coloca em destaque alguns princípios, no sentido de reforçar o poder dos gestores através da clarificação da missão e objectivos das organizações públicas, e da sua responsabilização perante os clientes e dos colaboradores”.

Portanto, o Modelo Gerencial leva em conta a necessidade do desenvolvimento tecnológico frente à globalização da economia mundial, por meio da implementação de novas práticas de modernização com foco na utilização de instrumentos gerenciais e nos processos institucionais.

Neste contexto, o segurado do INSS é visto como cidadão-cliente, cuja assertividade, relativa ao desempenho do servidor e à prestação de serviço pela Instituição, centra-se no atendimento às necessidades deste indivíduo.

O cenário global de mudanças no modelo da administração pública reflete-se internamente no INSS e se expressa tanto no modelo de gestão e organização do trabalho quanto na definição de procedimentos e decisões na formação dos servidores, através de medidas como: ampliação da infraestrutura tecnológica; discussão de conceitos, valores, atitudes e de novos perfis dos servidores; implantação do Programa de Melhoria do Atendimento na Previdência Social – PMA; e recomendação quanto a um processo de capacitação e de atuação dos servidores, adotando um perfil generalista nos conhecimentos e na execução das atividades de trabalho, priorizando as dimensões pessoal, relacional e técnica:

Surgiu, então, o Programa de Melhoria do Atendimento – PMA (1998/1999). Dentre os programas institucionais, acredito que o PMA tenha sido o mais completo do ponto de vista educacional. O servidor era visto em sua totalidade, as ações educacionais ocorriam de forma simultânea com a melhoria das condições de trabalho, o ambiente físico era reformado e reorganizado para receber o servidor após sua imersão em capacitação. Capacitação essa que contemplava as áreas gerenciais, comportamentais, tecnológicas e técnicas. Alguns módulos que não exigiam conhecimento técnico foram desenvolvidos por instituições externas renomadas na área de capacitação empresarial. (Relator 3)

Foi um período no qual houve uma grande ênfase na necessidade de melhorar o relacionamento interpessoal, o trabalho em equipe e o preparo para as chefias fazerem gestão de pessoas. As equipes de treinamento tiveram uma responsabilidade maior em identificar as necessidades de treinamento, acompanhar e avaliar as ações, propor ações gerenciais. Para capacitar os gestores foram contratadas consultorias, tanto de pessoas físicas como jurídicas. As programações de treinamento eram subdivididas em Programa de Ações Técnicas, Programa de Ações Comportamentais e Programa de Ações Gerenciais. O grande diferencial da década anterior foi o uso de métodos e técnicas que abriram espaço para que o treinando fosse mais participativo, menos ouvinte, a exemplo de: Seminário de Sensibilização para a Qualidade do Serviço Público (1994); Relações Humanas no Trabalho (1994); Treinamento Experiencial ao Ar Livre – Curso para Gestores (1997); Seminário Mudança Organizacional (1997) e Estratégias de Capacitação para o Setor Público (1999/ENAP). (Relator 2)

Em concomitância, a proposição de uma Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros (1998) traz consigo a intencionalidade de institucionalizar as ações formativas, enquanto estratégia consistente e regular de profissionalização do quadro de pessoal no âmbito da administração pública.

Para Barroso (1996, p. 8), os processos de institucionalização de um sistema de formação contínua, em sua maioria, decorreram “numa relativa marginalidade em relação aos problemas das organizações e das situações de trabalho”, no contexto “[d]a excessiva formalização da “educação permanente” e a sua transformação em “mito regenerador” de todos os problemas individuais, profissionais e sociais” (p. 9).

O Decreto n.º 2.794, de 1.º de outubro de 1998 (Presidência da República, 1998), cria diretrizes para uma Política Nacional de Capacitação dos Servidores da Administração Pública Federal.

Apesar das ações formativas assumirem estatuto de Política de Capacitação (agregando a qualificação do servidor a objetivos e diretrizes que visam, em última instância, o bem público) e, portanto, de responsabilidade do Estado, a formação é entendida, neste cenário, como ferramenta para melhoria do desempenho do servidor. E a melhoria de desempenho, por sua vez, é compreendida enquanto capacidade de “fazer mais com menos recursos”, visto que o cenário social/político/econômico brasileiro priorizava a otimização de recursos (“enxugamento da máquina”) na prestação de serviços.

Ainda na conjuntura do Modelo Gerencial foi instituído o Decreto n.º 5.707 (Presidência da República, 2006), que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. O referido Decreto estabelece como diretriz, dentre outras, estimular a participação do servidor em ações de educação continuada (entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional) e, ainda, incentivar e apoiar o servidor público, em suas iniciativas de capacitação, voltadas ao desenvolvimento das competências institucionais e individuais; além de focar a qualificação de gestores.

Deste modo, o Decreto n.º 5.707 (Presidência da República, 2006) reflete os princípios norteadores do Modelo Gerencial, sobretudo no que trata do desenvolvimento das competências generalistas dos servidores, numa perspectiva de progressão profissional.

Tal proposta também é incorporada às ações formativas do INSS, conforme relato dos formadores:

Essa década focou o estudo para um novo modelo de gestão para o INSS. Foi contratado um consultor externo na área da educação que forneceu os princípios metodológicos para um projeto político pedagógico da Organização. Nunca existiu antes. Todos os educadores das diferentes áreas passaram por formações específicas de como atuarem como educadores organizacionais. Houve um posicionamento mais significativo na Instituição sobre a importância da formação dos servidores que educavam e que atuavam nas ações de formação dos servidores técnicos. Importante salientar que nessa década o foco da formação dos gestores entrou em pauta e muito foi investido na preparação das chefias das várias instâncias. A entrada de novos profissionais pedagogos, psicólogos e outros modernizou o olhar da Instituição que também já havia caminhado bastante dentro das diretrizes modernas do sistema público. (Relator 10)

O INSS adotou novas práticas de modo a reestruturar as ações educacionais, buscando estabelecer diretrizes com a finalidade de discutir e definir políticas de educação; qualidade de vida e responsabilidade socioambiental; carreiras e avaliação de desempenho, com foco no crescimento pessoal e profissional do servidor, estimulando uma busca constante dos valores: ética, respeito, segurança, transparência e profissionalismo.

O investimento na formação acadêmica dos servidores, enquanto medida de valorização pessoal e profissional; além de estratégia de promoção de desenvolvimento de competências individuais e institucionais foi consolidado pela implementação dos Processos Seletivos para concessão de patrocínio e/ou (co)patrocínio de Bolsas de Estudo pelo Instituto – no período de 2007 a 2014 (com intervalos nos anos de 2009, 2012 e 2013), conforme mostra a tabela abaixo – a qual apresenta dados acerca da progressão acadêmica dos servidores por meio da Bolsa de Estudos:

Tipo	Até 2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Todos
Doutorado	36	8	11	1	1	3	2	3	68
Graduação	959	79	69	72	52	58	62	56	1462
Mestrado	108	15	11	23	11	12	6	6	212
Pós-Doutorado	4	0	0	1	0	0	0	1	6
Pós-Graduação	504	72	48	46	50	47	69	43	937

Tabela 1: Titulação de servidores do INSS considerando o patrocínio e copatrocínio das Bolsas de Estudo

Em 2011 houve a unificação da Educação Continuada e da Educação Previdenciária, tendo como eixo o cuidado com a gestão do processo educacional pautado na formação de pessoas e na responsabilidade com a sociedade, o que impulsionou o movimento de retomada da instituição de uma Política Interna de Formação (fomentada em 2008) e desencadeou a construção e publicação do Projeto Político Pedagógico do INSS (2013).

Apesar do INSS, na época, ter sido destacado como a primeira instituição do Poder Executivo Brasileiro a publicar o seu PPP, e esta Política Interna ter suscitado diversas iniciativas organizacionais significativas⁹, o documento reflete uma tensão entre os interesses da administração pública e os interesses do campo pedagógico da Instituição; além de uma incoerência entre o discurso veiculado pelos servidores e as práticas formativas, uma vez que as transformações institucionais não conseguem contemplar as expectativas expressas no contexto do INSS (em específico, dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa).

Entretanto, percebe-se a consolidação de uma concepção didático-pedagógica e uma configuração concreta de uma política de formação, Além de uma clareza em relação ao cenário vigente. Assim, tem-se a adoção de estratégias educacionais pessoais e/ou de categoria com vistas a promover a formação num viés mais dialógico, significativo, prático e político com vistas às transformações dos micros contextos, a exemplo de ações que se seguem:

Em 2014 o INSS estabelece a Trilha de Gestores (...) para o cargo em comissão de Superintendente Regional e função comissionada de Gerente-Executivo e Gerente de Agência da Previdência Social” e “Em 2015 o “Mapeamento de Competências” (...) norteia os administradores da área de gestão de pessoas, bem como os servido-

⁹ Em 2013, o PPP do INSS foi publicado e isto desencadeou algumas ações no intuito de garantir a sua implementação; a exemplo das ações formativas voltadas para as equipes do CFAI e/ou Educadores. Assim, os Workshops tiveram dupla função: disseminação do PPP e formação/atualização pedagógica dos educadores/formadores do INSS. O objetivo central era promover a internalização da Política de Educação do INSS. Outra medida foi o aprimoramento de uma ferramenta de planejamento (construída para a Instituição/área de educação do INSS por meio de consultoria da UNESCO em 2008). Também, a criação de um “Banco de Educadores cujo objetivo foi a maior democratização/visibilidade de vagas/perfis para atuação como educador/formador do INSS, bem como mais transparência no processo de seleção. Além disso, houve a modernização do catálogo de cursos da EaD. Outra medida foi o fortalecimento e/ou formalização de parcerias com instituições no intuito de ampliar as ofertas de participação dos servidores em ações formativas (como: Advocacia Geral da União (AGU) /Tribunal de Contas da União (TCU) /Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)/Escola de Administração Fazendária (ESAF)/Banco do Brasil, entre outros) (Depoimento recolhido em visita de campo, junto à coordenadora da área de educação da época).

res que atuam nas unidades de formação e aperfeiçoamento a buscarem desenvolvimento constante, para melhor realização de suas atividades. (Relator 9)

Em 2017, a demanda por educação corporativa na Instituição apenas aumentava, diante dos projetos institucionais que propunham novas formas de atendimento à população, novas ferramentas de trabalho, digitalização dos processos de trabalho e necessidade de mudança de cultura organizacional. (...) Depois de realizado um diagnóstico da área, definimos algumas ações prioritárias para atacar as causas dos problemas encontrados e seguir em busca da melhoria contínua da educação no INSS. Dentre elas, podemos citar: Revisão e atualização das normas e manuais da área, Criação de Programas de Formação Continuada, Capacitação e alinhamento das equipes locais e regionais de educação, Criação e capacitação das equipes descentralizadas de Educação à Distância, Remodelagem do Programa de Educação Previdenciária – PEP, Implementação de premissa para a construção de todos os trabalhos da Coordenação: a participação efetiva do sujeito da ação desde a sua concepção. (Relator 5)

No entanto, os anos de 2018 e 2019 foram marcados por prioridades definidas a partir do novo modelo de atendimento e das novas propostas de gestão do INSS, além dos impactos causados pela redução drástica dos servidores ativos no quadro de pessoal, em razão da aposentadoria em massa (cerca de 40%). Consequentemente, a área de educação do INSS passou por alterações consideráveis: aumento da redução de recursos destinados a meta de capacitação de servidores (contingenciamento orçamentário), o que ocorria desde 2016 e atingiu menor índice em 2018; execução prioritária de ações voltadas para o reconhecimento de direito (área finalística); retenção de ações planejadas (a exemplo da formação de formadores) e a redução da área de educação em virtude da reestruturação da Diretoria de Gestão de Pessoas, entre outras

O Gráfico 1 apresenta o quadro orçamentário relativo ao valor descentralizado para as ações de capacitação do INSS.

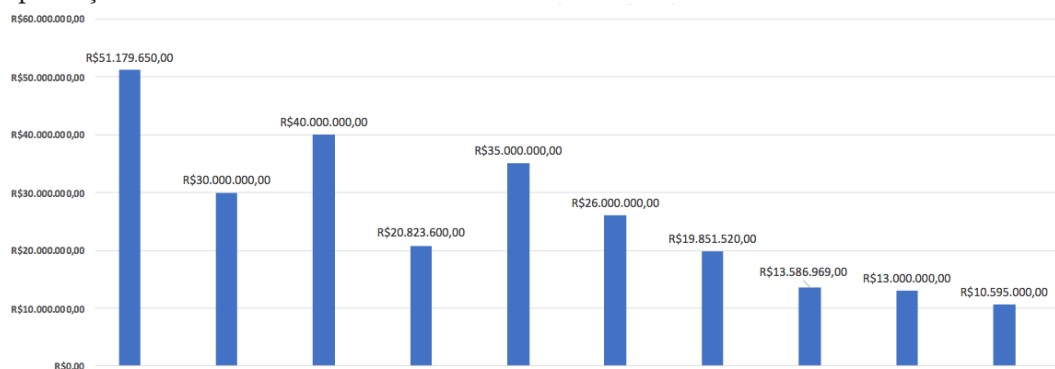


Gráfico 1: Disposição do valor destinado anualmente às ações de capacitação no INSS

2019 Muito do que foi construído foi, literalmente, desconstruído pela ausência de muitos profissionais referência e líderes devido a aposentadoria, além do que estes foram retirados de posições chave ou lugares de liderança, o que facilitou a não aplicação das metodologias utilizadas, da não observância do próprio Projeto Político Pedagógico (...). Pode-se dizer que neste período a desmotivação dos servidores é grande com o referido (...). (Relator 10)

Em agosto de 2019 houve um contingenciamento orçamentário. Consequentemente foram autorizadas apenas ações formativas voltadas para o Reconhecimento de Direito – como a Trilha de Concessores. (Depoimento recolhido em visita de campo, junto à servidora da área de educação da Administração Central do INSS)

Ao perder o status de Divisão, tanto a educação presencial quanto a educação à distância limita-se à condição de atividade a ser desenvolvida. (Depoimento recolhido em visita de campo, junto à servidora da área de educação da Administração Central do INSS)

O Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019 (o qual dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e

afastamentos para ações de desenvolvimento), como já referido anteriormente, também ditou novos procedimentos a serem adotados na Política de Formação de Servidores Públicos Federais.

CONCLUSÕES

De um modo geral, em referência às concepções e práticas formativas na conjuntura da administração pública, os normativos e discursos analisados (no decorrer da investigação) nos possibilitou afirmar que a Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros prima pela formação profissionalizante, numa perspectiva de qualificação que atende aos objetivos institucionais.

Sob a justificativa da prestação de serviço eficiente e de qualidade à sociedade, as ações formativas (neste cenário) destinam-se a promover a adequação dos formandos (os servidores públicos) a um padrão pré-definido e centralizado tido como adequado para o atendimento, numa perspectiva de habilitação para o bom desempenho das suas atribuições; o que representa o aperfeiçoamento técnico e a otimização de recursos, com vistas ao aumento da produtividade.

Os critérios adotados na tomada de decisão em relação à Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros são definidos, prioritariamente, por aspectos gerenciais e/ou administrativos e não com base nas preocupações formativas, expressa pelos formadores e formandos deste contexto (conforme ilustramos por meio dos depoimentos transcritos no decorrer deste texto). O que atribui ao processo formativo uma visão estritamente organizacional e o induz a uma lógica transmissiva do saber, no qual o indivíduo é tido como objeto.

Em suma, a lógica que influencia a Política de Formação de Servidores Públicos Federais volta-se para uma perspectiva pautada em princípios neoliberais, pois “remete para as preocupações na Educação no sentido das necessidades externas (qualidade/mensuração) e não na qualidade da própria Educação” (Veiga, 2018 p. 5). Ou seja, sobrepõe os interesses gerenciais e administrativos aos pedagógicos e formativos. Assim, promove o empobrecimento dos objetivos e fenômenos educativos, além do desvio de foco/objeto de investimento relevantes às Políticas de Formação.

Neste sentido, evidencia uma preocupação com aspectos administrativos e não pedagógicos. Destaca-se, ainda, uma visão redutora desta problemática, a qual não contribui para uma formação do sujeito enquanto ser social capaz de promover intervenções significativas no seu contexto de atuação:

Tenta aproximar muito com a questão da competência, algo vinculado com a atividade do servidor. É aquela questão: não é participar por participar... eu estou indicando, mas eu quero um retorno disso. (...) tanto que deixou bem claro... que nos cursos de longa duração, os projetos de pesquisa têm que estar vinculados às atividades do servidor, ou da unidade ou cargo que a pessoa ocupa. (...) É aquela questão a Administração está investindo no servidor em uma capacitação, agora ela quer saber qual é o retorno disso pra ela. (Considerações colhidas em visita de campo Depoente 2)

Além do que a concepção de educação identificada remete a um processo tecnicista de ensino-aprendizagem, refletido em termos como: verificar, mecanismos, instrutores e multiplicadores, treinamento; em oposição a um conhecimento focado na historicidade do indivíduo, trabalhado pelo viés da diversidade metodológica e tensionado por novas lógicas de construção. Assim, uma formação significativa cuja produção e apropriação de saberes – e pelos servidores da Autarquia – implique em processos de transformação e, por conseguinte, na melhoria efetiva da prestação de serviço à sociedade.

Contudo, ressaltamos que os processos de formação continuada (em potencial) possuem uma vertente mais interessante, complexa e rica que pode ser explorada no contexto da administração pública, em contraposição a uma perspectiva reducionista e uma visão indutiva da formação. O que converge para a percepção que os servidores (formadores e formandos) têm sobre “o que é possível que a formação seja”, portanto, reflete a expectativa de uma lógica formativa mais dialogante, significativa e contextual.

Aqui identificamos um constrangimento caracterizado por um conflito evidente entre um discurso institucional (que tende a induzir uma lógica transmissiva de formação) versus um discurso instituinte (por parte dos servidores) que tende a mostrar que é possível e necessário a existência de outra lógica de formação (com outras características, objetivos e resultados).

Assim, uma formação que resulte numa aprendizagem organizacional e que seja fruto de uma trajetória de descobertas e tomadas de decisão coletivas, gerada na interface entre o servidor e a instituição.

VI ENJIE

Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação

4 e 5 fevereiro 2022

Nóvoa (1995) também defende a valorização das dimensões contextuais e ecológicas em relação à realidade educativa, “procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações” (p. 20). Neste sentido, a formação não deve ser uma realidade dada e/ou concebida previamente, mas uma dinâmica constante e progressiva frente às problemáticas mobilizadoras dos cenários institucionais.

A formação contínua – no contexto da administração pública e, em específico, no INSS – requer uma postura investigativo-reflexiva dos agentes promotores das ações formativas, no intuito de garantir condições para que os processos de inovação educacional e de mudança institucional confluem para o crescimento pessoal, profissional e organizacional em prol do bem público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, J. A. (2013). Mudanças no estado-avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (1996). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreira (Orgs.), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. AFIRSE Portuguesa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Brazão, P. (2011). O diário etnográfico electrónico, um instrumento de investigação: Três testemunhos. In C. Fino (Org.), *Etnografia da educação* (pp. 303-323). CIE-UMA.
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm: Novos actores, novos espaços, novos tempos. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 87-94. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/55>
- Chiavenato, I. (2008). As três formas de Administração Pública. In I. Chiavenato, *Administração geral e pública* (pp. 105-108). Elsevier.
- Correia, J. A. (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 61-72). Educa.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Artmed.
- Featherstone, M. (2000). *O desmanche da cultura: Globalização, pós-modernismo e identidade*. Studio Nobel SESC.
- Ferreira, V. S. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 979-992. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>
- Gentili, P. & Silva, T. (Orgs.). (1999). *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do liberalismo*. Editora CNTE.
- Instituto Nacional do Seguro Social (2013). Resolução n.º 291, de 17 de abril de 2013. Institui Projeto Educacional que norteia o desenvolvimento das ações educacionais no âmbito do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS. <https://bit.ly/3tnxUDJ>
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Maggi, B. (2006). As concepções da formação. In B. Maggi, *Do agir organizacional: Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem* (pp. 169-186). Edgard Blucher.
- Mattei, L., & Magalhães, L. F. (2011). A política econômica durante o governo Lula (2003-2010): Cenários, resultados e perspectivas. In M. De Paula (Org.), *Nunca antes na história desse país: Um balanço das políticas do Governo Lula* (pp. 135-151). Fundação Henrich Böll.
- Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. (1995). *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. <https://bit.ly/3qFLssL>
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Motta, P. R. (2007). A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. *Revista Administração Pública*, 41, 87-96. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700006>
- Nóvoa, A. (Coord.). (1995). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.

- Peretz, H. (2000). As diferentes etapas da observação. In H. Peretz, Métodos em Sociologia (pp. 73-133). Temas e Debates.
- Presidência da República. (1998). Decreto n.º 2.794, de 1.º de outubro de 1998. Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2794.htm
- Presidência da República. (2006). Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e funcional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm
- Presidência da República. (2019). Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9991.htm
- Rodrigues, C. (2011). Governação de organizações públicas em Portugal: A emergência de modelos diferenciados. Edições Pedagogo.
- Sarmiento, M. J., Marques, A.P., & Ferreira, I. F. (2009). Administração local: Políticas e práticas de formação. Braga Books.
- Veiga, A. (2018). Avaliação, qualidade e reconfiguração da educação. In C. Leite & Preciosa Fernandes (Coords.), Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (pp. 384-389). CIE/FPCEUP.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Proposta de percurso da sustentabilidade do *smart knowledge garden*: criando conexões entre espaços e disciplinas

Alfonso Meneses

Universidade de Aveiro Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Meng Guo

Universidade de Aveiro

Ricardo Torres

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Sara Santos

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

RESUMO

A presente proposta desenvolvida no âmbito de uma unidade curricular do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro foi articulada com os objetivos de um projeto programático, mais amplo, do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores 2020-2023 – o Smart Knowledge Garden (CIDTFF, 2021). Trata-se, assim, de uma ideia interdisciplinar que pretende esbater as fronteiras entre áreas do saber e entre espaços de educação formal e informal, pois os autores acreditam em todas as potencialidades relacionadas com a variedade de experiências, a relação com o quotidiano e tudo o que o contacto com diferentes realidades proporciona. Nesse sentido, propõe-se um percurso orientado por aplicação móvel e assente num contexto de jogo, no qual alunos dos 5.º e 6.º anos podem explorar diferentes temas dos conceitos de sustentabilidade e diversidade linguística e cultural, em espaços exteriores da Universidade de Aveiro. A proposta aborda estes dois conceitos da Agenda 2030 devido à sua crescente importância e às relações que é possível estabelecer entre eles, uma vez que têm como finalidades comuns a inclusão e a justiça social (Andrade & Martins, 2009), possuindo ainda objetivos partilhados e conexões positivas com diversas questões, nomeadamente a paz e o bem-estar social, o diálogo intercultural, os direitos humanos ou a preservação do meio ambiente (Pinto, 2012). Procura-se, assim, desenvolver estratégias para a valorização das línguas e culturas que assentam no desenvolvimento da intercompreensão, questionamento das línguas e inclusão da comunidade numa perspetiva de articulação com assuntos de sustentabilidade ambiental, económica e social (Abdallah-Pretceille, 2011; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). Com esta proposta, pretende-se fomentar a aprendizagem interdisciplinar e em espaços exteriores, sensibilizar para a importância da preservação das línguas e das culturas, consciencializar para a necessidade de adotar um modo de vida sustentável e estimular a aprendizagem a partir de uma ferramenta tecnológica enquanto os utilizadores consolidam conhecimentos adquiridos em contextos de educação formal. Ao unir diferentes áreas do conhecimento e potenciar a ligação academia-comunidade, a presente proposta promove a ciência cidadã como potenciadora do avanço da educação, assentando ainda num modelo de cocriação, uma vez que foi desenvolvida por (e contou com contribuições externas de) autores de diferentes ramos.

Palavras-chave: sustentabilidade; diversidade linguística e cultural; gamificação; espaços exteriores; mobile learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito de uma unidade curricular do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro (UA) e enquadra-se no Smart Knowledge Garden, um projeto programático 2020-2023, interdisciplinar, do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Trata-se, portanto, de uma proposta pedagógica para a criação de um percurso pelo

campus da UA que leve os alunos dos 5.º e 6.º anos a aprender com e no espaço. Seguindo uma lógica de “learning can and does happen anywhere”, pretendemos que os ambientes fora da sala de aula funcionem como elementos de aproximação, exploração, colaboração e discussão (Elkington & Bligh, 2019, p. 3).

Importa ainda esclarecer que o percurso proposto se define como itinerário da sustentabilidade no sentido em que são trabalhados conteúdos referentes aos diferentes eixos que sustentam esta área, tais como o ambiente, as línguas minoritárias e as diferenças, sejam económicas, de hábitos alimentares ou de estilo de vida dos habitantes do mundo. Pretende-se que, com este percurso, os alunos possam aprender de uma forma divertida, com recurso a uma app, e refletir sobre conceitos programáticos através da exploração de espaços e da colaboração, o que poderá trabalhar também competências relacionadas com o pensamento crítico e a criatividade.

Em relação à organização, o trabalho está estruturado por pontos, que incluem: contextualização teórica – no qual se abordam conceitos como sustentabilidade, gamificação, sensibilização à diversidade linguístico-cultural, espaços exteriores e mobile learning – metodologia, proposta pedagógica e considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De forma a sustentar o trabalho numa perspetiva teórica, procedeu-se a uma revisão narrativa dos conceitos estruturantes da proposta pedagógica. Desta forma, dividiu-se o enquadramento conceptual em cinco secções: sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; sensibilização à diversidade linguístico-cultural; gamificação; espaços exteriores; e mobile learning.

Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável

Nas últimas décadas, os conceitos de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável têm-se tornado polissémicos, surgindo na literatura das mais diversas áreas (Sá, Lopes & Martins, 2019). Apesar de não serem sinónimos, possuem características comuns, uma vez que ambos se debruçam sobre questões ambientais e as interdependências que lhes estão associadas sob os pontos de vista económico e social (Faustino & Amador, 2016). De acordo com os mesmos autores, o DS “implica compatibilizar o crescimento económico, o desenvolvimento humano e a qualidade ambiental, correspondendo assim a um processo dinâmico de transformação”, sendo a sustentabilidade o objetivo desse mesmo desenvolvimento (Faustino & Amador, 2016, p. 2023). O esquema que se segue elucida essa perspetiva e, embora outras dimensões possam ser apresentadas, as três infra são as mais unanimemente reconhecidas (Sá et al., 2019).

Nas últimas décadas, os conceitos de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável têm-se tornado polissémicos, surgindo na literatura das mais diversas áreas (Sá, Lopes & Martins, 2019). Apesar de não serem sinónimos, possuem características comuns, uma vez que ambos se debruçam sobre questões ambientais e as interdependências que lhes estão associadas sob os pontos de vista económico e social (Faustino & Amador, 2016). De acordo com os mesmos autores, o DS “implica compatibilizar o crescimento económico, o desenvolvimento humano e a qualidade ambiental, correspondendo assim a um processo dinâmico de transformação”, sendo a sustentabilidade o objetivo desse mesmo desenvolvimento (Faustino & Amador, 2016, p. 2023). O esquema que se segue elucida essa perspetiva e, embora outras dimensões possam ser apresentadas, as três infra são as mais unanimemente reconhecidas (Sá et al., 2019).

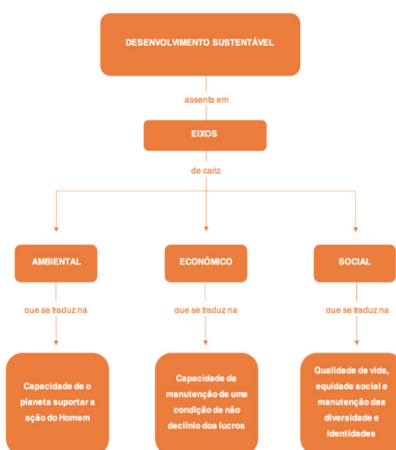


Figura 1: Esquema dos eixos do Desenvolvimento Sustentável (Gadotti, 2008; Hassan & Lee, 2014)

Tendo em conta a situação de emergência planetária que vivemos e o cariz insustentável que tem o atual desenvolvimento do planeta, há uma necessidade de transformar as práticas da população em geral (UNECE, 2011). A educação tem assim um papel fundamental para levar avante essas transformações, dado tratar-se de um direito humano e do principal agente de evolução das pessoas na direção do DS (Gadotti, 2008). A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), assente num uso de métodos participativos de ensino e aprendizagem – implementados em contextos formais, informais e não formais dos sistemas de educação –, permite ajudar as pessoas a refletir e desenvolver atitudes, capacidades e conhecimentos para tomar decisões informadas e conscientes (no presente e tendo em vista o futuro) para o benefício próprio e dos outros, alterando o seu comportamento em conformidade com essas decisões (Agbedahin, 2018; Ashokan, 2019).

A EDS implica uma abordagem mais holística da educação com o objetivo de criar um mundo melhor para a geração atual e para as futuras gerações de todos os seres vivos do planeta Terra (Ashokan, 2019). Para além disto, é interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, nenhuma disciplina consegue reivindicar a EDS para si, mas todas podem contribuir para ela, de forma individual ou coletiva (Agbedahin, 2018).

SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL

A escola, um dos locais onde se pode pôr em prática a EDS, tornou-se também, ela própria, ponto nevrálgico de contactos com uma diversidade linguística e cultural (DLC) motivada pelo aumento das deslocações nos espaços geográficos, potenciadas pelas migrações que a globalização facilitou (Lourenço et al., 2018). Torna-se, portanto, necessário formar cidadãos preparados para os desafios de um mundo global, o que implica serem capazes de interagir e comunicar com pessoas de todo o mundo nos mais diversos contextos (S. Sá & Andrade, 2009). A sensibilização à DLC surge, assim e com pontos em comum com a EDS, como modo de estabelecer pontes entre as disciplinas das escolas e os backgrounds dos seus alunos (Makarova et al., 2021), permitindo aproveitar os seus repertórios como trampolim para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e críticas (Lourenço et al., 2018), bem como para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às línguas e ao Outro (Candelier, 2009). Pretende-se, desta forma, a criação de uma nova cultura linguística nas escolas (Makarova et al., 2021) que promova e se articule com a educação para a cidadania (Sá & Andrade, 2009).

A sensibilização à DLC atua na abertura à diversidade através do conhecimento do mundo das línguas, do seu papel e impacto, do desenvolvimento do interesse e abertura em relação à diversidade (Lourenço et al., 2018). A importância da sensibilização à DLC prende-se com o facto de que indivíduos expostos a mais línguas têm uma performance geral melhor que os monolíngues e aprendem outras línguas mais facilmente porque têm uma melhor noção de como elas funcionam (Coelho et al., 2018). Este impacto estende-se, ainda, ao desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação à aprendizagem de línguas, desenvolvimento de conhecimento sociolinguístico e da consciência dos alunos em relação às línguas à sua volta (Makarova et al., 2021), bem como aquisição de competências metalinguísticas, metacognitivas e meta comunicativas (Lourenço et al., 2018).

GAMIFICAÇÃO

Considerando que a proposta a apresentar se insere num contexto de jogo, torna-se pertinente a exploração do potencial educativo da utilização de jogos na aprendizagem dos alunos. A gamificação, termo usado para esta metodologia, não é um processo novo, mas a sua aplicação no contexto da educação é relativamente recente (Hallifax et al., 2019), sendo que decorre da necessidade de haver um afastamento do contexto tradicional de ensino escolar e de despertar o interesse dos jovens através do seu próprio mundo, mudando o foco dos elementos tradicionais (como as notas) para o uso de dispositivos mecânicos únicos aos jogos.

Define-se, então, como a utilização de dinâmicas, estratégias, mecanismos de processamento lógico e resolução de problemas típicos do contexto de jogo, de modo a promover a motivação dos indivíduos para a aprendizagem (Kapp, 2012), a qual se torna, assim, mais agradável para o aprendente (Oliveira & Cruz, 2017). Neste sentido, a gamificação ajuda a conectar o sistema de

ensino aos alunos, porque liga técnicas tradicionais de ensino a elementos que estão alinhados com as mecânicas dos jogos. A diferença entre as técnicas pedagógicas convencionais e a gamificação reside no fato de se utilizarem atividades específicas dos jogos digitais com os quais os estudantes estão mais habituados e, por conseguinte, atingirem os objetivos didáticos de forma mais eficiente e agradável (Frazão & Nakamoto, 2020) permitindo alcançar processos de aprendizagem mais efetivos (Razani, 2017).

Há a acrescentar ainda que foi desenvolvida uma teoria de motivação em torno do uso de jogos, a qual refere que é possível maximizar a motivação para alcançar resultados baseados em oito estados comportamentais chamados de modelo Octalysis Framework (Chou, 2019).



Figura 2 – Octalysis Framework

Dessa forma, ao ajustar esta estrutura ao contexto educacional, o resultado da aprendizagem dos alunos será procurado considerando a realização dos estados propostos. A estrutura, que deriva o seu nome de uma forma Octogonal com oito unidades Core (cf. figura 2) (Chou, 2019), foi projetada e apresentada por Yu-Kai Chou, que descobriu que os resultados positivos na maioria dos jogos motivam certas condições dentro de cada pessoa – que ele chamou de Core Drives – e que a fazem tomar decisões diferentes. Isto torna esta estrutura capaz de ser usada para o formato correto do jogo no contexto educacional, considerando sempre que os estudantes precisam de motivação para alcançar a aprendizagem. Por isso, é muito importante conhecer em detalhe cada um dos oito Core Drives do Octalysis Framework, pelo que se apresentam, a seguir, todos eles.

Core Drives	Explicação Meaning
Meaning	Sensação de que se está a fazer algo maior do que si próprio dentro da atividade ou que foi "escolhido" para a realizar.
Development & Accomplishment	Impulso interno de cada pessoa para fazer progressos, como prémios.
Empowerment of Creativity & Feedback	Envolvimento num processo criativo onde continuamente descobrem coisas novas, preferencialmente através de atividades multissensoriais, que servem de estímulo.
Ownership & Possession	Motivação associada a possuir algo no jogo.
Social Influence & Relatedness	Motivação associada à busca de aceitação, retorno social, orientação e competição, o que, em contexto educacional, motivará o aluno a trabalhar em equipa e contra outros.
Scarcity & Impatience	Impulso fundamental de querer algo simplesmente porque é extremamente raro, exclusivo ou imediatamente intangível.
Unpredictability & Curiosity	Estímulo da imprevisibilidade em que o utilizador não sabe o que vai acontecer.
Loss & Avoidance	Estímulo associado a tentar ultrapassar as dificuldades e continuar no jogo, mesmo após perder algo, como pontos.

Tabela 1 – Aplicabilidade dos Core Drives do Octalysis Framework

Com o uso correto do Octalysis Framework, é possível alcançar a motivação máxima do aluno no seu processo de aprendizagem para que ele consiga o objetivo pretendido, pelo que se considera que o

uso deste modelo pode auxiliar o desenvolvimento de jogos digitais.

ESPAÇOS EXTERIORES

A importância do espaço no contexto educacional tem sido foco de análise para autores que consideram a importância do espaço pela possibilidade de ser utilizado como trampolim para estabelecer uma relação intrínseca com a sociedade e com diferentes formas de aprendizagem (Ernst, 2014). O uso dos espaços exteriores para aprendizagem insere-se num contexto de aprendizagem informal que pode promover a autonomia numa dinâmica de aventura, o que acontece ainda mais quando se trata de exploração exterior com recurso a uma app (Michalaki, Vaitis & Klonary, 2020), fomentando uma aprendizagem com significado (Sebastián-López & González, 2020). Nesse sentido, alguns autores utilizam um esquema que demonstra a interação entre grupos e espaços, o que vai de um nível micro para um nível macro, sendo que o nível macro implicaria uma interação com toda a sociedade, o que só acontece quando há interação anterior com outros grupos e com outros espaços, progressivamente.

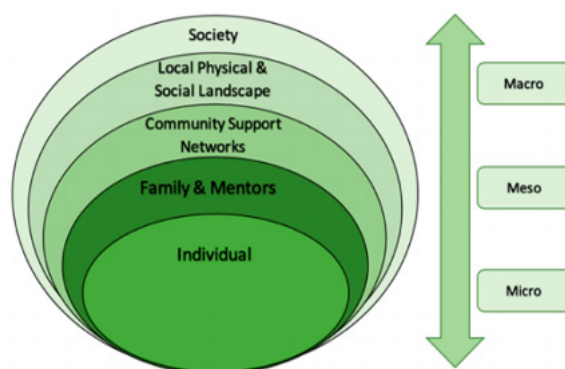


Figura 3: Modelo socio-ecológico (O'farrell & Liu, 2020)

O espaço pode ainda constituir-se como um elemento promotor de interesse comum e de interação através do trabalho em equipa, da reflexão, da empatia e do sentido de pertença ao estabelecer conexões emocionais e identitárias entre pessoas e entre pessoas e espaços (Riveiro-Rodríguez et al., 2021). De acordo com os autores, atividades nos espaços exteriores enriquecem o currículo ao promover a aquisição de competências sociais, cívicas e académicas a nível da cidadania, da investigação e da resolução de problemas.

Os espaços surgem como mediadores da aprendizagem e como formas de aprendizagem experimental com recurso aos sentidos através de experiências multissensoriais (Nouri, 2014).

MOBILE LEARNING

Com o desenvolvimento dos dispositivos móveis e o uso diário dos telemóveis pela maioria dos jovens, surge o conceito de mobile learning como método de ensino, o qual alia o uso de tecnologia móvel à aprendizagem (Kinshuk, Sutinen & Goh 2003), dando a possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade e a prática de várias competências simultaneamente (Levy, 2009).

Este método permitiria, assim, desenvolver capacidades de comunicação entre alunos e professores, possibilitando-lhes participar e aceder ao conhecimento por meio das contribuições de dispositivos móveis (telemóveis, tablets, laptops, rádios, TVs, etc.). Convém referir que a pertinência do m-learning depende também sempre do uso correto que se faça de determinado dispositivo (Bolliger et al., 2020).

Para sustentar a aprendizagem móvel, português para mobile learning, □□□ et al. (2009) indicam que as cinco teorias a seguir são

As bases teóricas principais	Caraterísticas
Teoria da aprendizagem experiencial	As atividades num ambiente real permitem experiências multissensoriais, reutilização e construção de novas práticas, estimulando assim as emoções, atitudes e valores dos alu-nos.
Cognição situacional e teoria de aprendizagem	O ambiente externo torna-se importante para a aprendizagem, ao combiná-la com a realidade para melhorar a transferência de conhecimento e a capacidade de resolver pro-blemas práticos.
Teoria de aprendizagem contextual	As memórias, experiências, motivações e reações originais do próprio aluno constituem um mundo interno completo. Quando o aluno processa novas informações e conhecimentos, isso tem significado em si próprio e na sua aprendi-zagem.
Teoria de aprendizagem de atividades	Tendo o aluno como centro, através da participação nas atividades, ele pode aprender ativamente, questionar, partilhar experiências ou resolver problemas, de forma a estimu-lar o seu entusiasmo pela aprendizagem e a cultivar a divi-são do trabalho e a cooperação entre pares.
Teoria de aprendizagem informal	Os alunos já não estão restritos por tempo e espaço, po-dendo aprender a qualquer hora, em qualquer lugar, de qualquer maneira, trazendo atividades de aprendizagem para fora da sala de aula tradicional.

Tabela 2: Teorias da aprendizagem móvel (魏洪伟 et al., 2009)

Mobile learning em espaços exteriores, em articulação com esse próprio conceito e seguindo a teoria da aprendizagem informal, significaria assim, mobilidade, com todas as vantagens que esta traz, quer seja no espaço (seja ele físico ou virtual), no tempo (estabelecendo conexões entre conteúdos de diferentes anos) e na sociedade (pela interação com diferentes grupos) (Nouri, 2014).

METODOLOGIA

No que diz respeito aos aspetos de teor metodológico, a construção da proposta pedagógica surge ali-cerçada nos fundamentos teóricos previamente explanados e num conjunto de decisões embasadas nos documentos curriculares e na exequibilidade da operacionalização da aplicação num dispositivo móvel. Desse modo, foi possível definir o quê, como, onde, com quem e porquê, através de um mo-delo de cocriação (Hannon, Dewaele & De Smet, 2019), uma vez que foi desenvolvida por (e contou com contribuições externas de) autores de diferentes ramos.

Numa perspetiva de entender qual o contributo que o percurso pode dar à sociedade e qual será a sua relevância, delinear-se alguns objetivos específicos para a sua utilização na *app*, os quais se passam a enumerar:

- potenciar a ligação academia-comunidade;
- consolidar conhecimentos adquiridos em contextos de educação formal;
- fomentar a aprendizagem interdisciplinar;
- promover a aprendizagem em espaços exteriores;
- sensibilizar para a necessidade de adotar um modo de vida sustentável;
- estimular a aprendizagem a partir de uma ferramenta tecnológica;
- consciencializar para a importância da preservação das línguas e das culturas;

Enquadrou-se, curricularmente, a proposta com base nos documentos das Aprendizagens Essenciais (AE) das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Cidadania e Desenvolvimento, Tecnologias da Informação e Comunicação e Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico (sendo que as atividades pensadas também podem ser direcionadas para outros níveis de escolarida-de e até para turistas). A escolha destas prendeu-se, por um lado, com a articulação dos seus conteú-dos com os conceitos que se pretendem trabalhar e, por outro, com a inter-relação entre as atividades

pensadas e os espaços exteriores da UA. Nesse sentido, procuraram-se transversalidades conceituais e atitudinais que permitissem criar um percurso inter e transdisciplinar, simultaneamente coeso e heterogéneo.



Figura 4 – Transversalidades e inter-relações conceituais

De forma a concretizar esta ideia, foram selecionados os seguintes espaços educativos dentro do recinto universitário: monumento do sapo (1), DEGEIT¹ (2), CICFANO² (3), depósito de água (4), refeitório (5), biblioteca (6) e ponto das bicicletas (7). Apresenta-se, então, um mapa com a identificação dos pontos de interesse e com a rota a seguir.

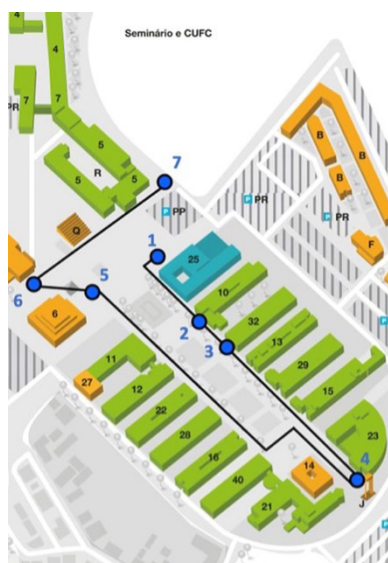


Figura 5 – Mapa do percurso e pontos de interesse

Relativamente à operacionalização do percurso, foram também pensadas algumas questões de natureza prática. Em primeiro lugar, embora seja sabido que a adoção de diferentes tipologias de questões seria mais cativante e até didaticamente mais correta, as perguntas foram pensadas apenas em formato de escolha múltipla ou de correspondência, de forma a facilitar a sua exequibilidade enquanto app. Por outro lado, e recuperando os aportes conceituais relativos ao Octalysis Framework, inclui-se um sistema de pontuação e recompensa no percurso, de maneira a respeitar os núcleos dois, três e quatro do referido modelo. Para além disso, o peso que é dado à interação social e ao trabalho conjunto, através do Core cinco, leva a considerar este percurso como sendo preferencialmente realizado em grupos e com interação com a população envolvente aos contextos. Procurou-se, também, trazer a imprevisibilidade do núcleo sete com diferentes formas de contextualização, variados tipos de questões (apesar de dentro dos mesmos modelos de escolha múltipla ou correspondência) e com

¹ Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo.

² Complexo Interdisciplinar de Ciências Físicas Aplicadas à Nanotecnologia e à Oceanografia.

os distintos pontos de interesse.

Quanto à avaliação das atividades, considerou-se, ainda, o Core oito como forma de incentivo à continuação e término do percurso. Nesse sentido, para cada pergunta na app está previsto um feedback positivo (caso acertem a resposta) e um feedback negativo (caso errem a resposta), o que servirá de avaliação das atividades. Pretende-se que ambos os feedbacks acrescentem e consolidem conhecimento, sendo que o negativo surge com a particularidade de incluir um incentivo aos alunos, de forma a que não desmotivem devido a uma resposta errada. A própria app terá também um sistema de pontuação que colocará os alunos num ranking no final do jogo.

Finalmente, a colocação do aluno como centro da experiência, referenciada pela teoria da aprendizagem de atividades de m-learning, assim como o processamento de novas informações na criação do significado da aprendizagem (presente através da informação complementar facultada pelo feedback), foram informações que também foram tidas em conta para a elaboração das atividades e até para as funcionalidades da app.

Com todas estas escolhas, pretende-se estimular os utilizadores da app a atingirem os objetivos educativos desta, o que será apoiado pela utilização das TIC, dado que estas se tratam de um complemento importante na questão da motivação.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Com início no monumento do sapo e fim no ponto de recolha de bicicletas, pretende-se que os utilizadores avancem, de local em local, à medida que vão realizando as tarefas que lhes são propostas. Para além da alusão que todos os locais irão fazer ao tema de cada pergunta, esta será também alvo de uma contextualização (escrita ou em vídeo), de forma que não seja colocada no vazio.

Só será permitido avançar de uma posição para a seguinte assim que o(s) exercício(s) inerente(s) a cada uma esteja(m) concluído(s), de forma correta ou não. Deste modo, após o jogador submeter a sua resposta num exercício, ser-lhe-á sempre facultado um feedback (positivo ou negativo) que lhe permitirá aferir se a sua opção estaria certa, bem como ficar a saber um pouco mais sobre o tema da atividade. Para além disto, é apresentada ainda uma pontuação, que servirá para desafiar os utilizadores a conseguirem o máximo de respostas corretas, de forma a obterem o lugar mais alto possível no ranking final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada promove a ciência cidadã como potenciadora do avanço da educação em contexto não formal, o ideal para projetos desta ordem, devido ao compromisso de engajamento do público (Roche et al., 2020). Por outro lado, aproxima a sociedade da investigação, uma vez que o percurso se realiza no campus universitário, quebrando uma barreira imaginária de que este é frequentado apenas por investigadores ou alunos da UA. Este processo é especialmente importante nos dias que correm, dado que a confiança da sociedade em investigadores e cientistas tem sido abalada, não só por os cidadãos se sentirem excluídos das práticas científicas e não visualizarem o impacto que elas têm nas suas vidas (Roche & Davis, 2017), mas também fruto do crescente número de movimentos negacionistas, fenómeno agravado pela pandemia.

A ciência cidadã tem uma ampla capacidade para a transdisciplinaridade (Roche et al., 2020), abrindo horizontes nas quais as fronteiras se esbatem com vista à criação de conexões em espaços de partilha comum (Bernstein, 2015). Nesse sentido, acreditamos que esta proposta pode contribuir para a reflexão sobre como e onde é que os espaços e o(s) conhecimento(s) (co)existem.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos n.º 2020.06875.BD e n.º UI/BD/150780/2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, 91–101.
- Agbedahin, A. (2018). Sustainable development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, efficacy, eminence, and future. *Sus-*

- Andrade, A. I., Araújo e Sá, H., & Moreira, G. (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: Princípios e sugestões de intervenção educativa. *Cadernos do LALE, Série Propostas*, n.o 4. Aveiro: Universidade de Aveiro. <https://www.ua.pt/pt/cidttf/lale/page/12923>
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2009). Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do projecto JA-LING em Portugal. *Saber & Educar*, 14, 1–9. <https://doi.org/10.17346/se.vol14.124>
- Ashokan, V. (2019). Education for Sustainable Development Preserving Linguistic and Cultural Diversity. *International Journal of Research in Social Sciences*, 9(4), 990–995. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594389.pdf>
- Bernstein, J. H. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice*, 11(1), 1–20. https://www.researchgate.net/publication/282285072_Transdisciplinarity_A_Review_of_Its_Origins_Development_and_Current_Issues
- Bolliger, D. U., McCoy, D., Kilty, T., & Shepherd, C. E. (2020). Smartphone use in outdoor education: a question of activity progression and place. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1730204>
- Candelier, M. (2009). L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire. UNESCO. <https://www.semanticscholar.org/paper/L%27%C3%A9veil-aux-langues-une-proposition-originale-pour-Candelier/12ead5aec2da30f73607605cd0cd e7b466687965>
- Chou, Y. (2019). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Packt Publishing Ltd.
- CIDTFF. (2021). *Projetos Programáticos 2020-2023*. <https://www.ua.pt/pt/cidttf/page/26651>
- Coelho, D., Andrade, A. I., & Portugal, G. (2018). The 'Awakening to Languages' approach at preschool: Developing children's communicative competence. *Language Awareness*, 27(3), 197–221. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1486407>
- Elkington, S., & Bligh, B. (2019). Future Learning Spaces: Space, Technology and Pedagogy. *Advance HE*. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-02266834>
- Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 97–125.
- Faustino, M., & Amador, F. (2016). O conceito de “Sustentabilidade”: Migração e Mudanças de Significados no Âmbito Educativo. *Indagatio Didactica*, 8(1), 2021–2033. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/12623>
- Frazão, L., & Nakamoto, P. (2020). Gamificação e sua aplicabilidade no Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. *Research, Society and Development*, 9(8), 2525–3409. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5235>
- Gadotti, M. (2008). Educar para uma vida sustentável. *Pátio*, 46, 13–15.
- Hallifax, S., Serna, A., Marty, J. C., & Lavoué, É. (2019). Adaptive gamification in education: A literature review of current trends and developments. *European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL)*, 294–307. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29736-7_22
- Hannon, D., Dewaele, A., De Smet, E., & Buysse, A. (2019). Guite to impact planning. Ghent University. <https://biblio.ugent.be/publication/8653733/file/8653734.pdf>
- Hassan, A., & Lee, H. (2014). The paradox of the sustainable city: definitions and examples. *Environment, Development and Sustainability*, 17(6), 1267–1285. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10668-014-9604-z>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Kinshuk, J., Sutinen, E., & Goh, T. (2003). Mobile Technologies in Support of Distance Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 1(1), 60–68.

- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *Modern Language Journal*, 93(Focus Issue), 769–782. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x>
- Lourenço, M., Andrade, A. I., & Sá, S. (2018). Teachers' voices on language awareness in pre-primary and primary school settings: Implications for teacher education. *Language, Culture and Curriculum*, 31(2), 113–127. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1415924>
- Makarova, I., Duarte, J., & Huilcán, M. I. (2021). Experts' views on the contribution of language awareness and translanguaging for minority language education. *Language Awareness*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1963976>
- Michalakakis, V. I., Vaitis, M., & Klonari, A. (2020). The development of an educational outdoor adventure mobile app. *Education Sciences*, 10(12), 1–22. <https://doi.org/10.3390/educsci10120382>
- Nouri, J. (2014). Orchestrating scaffolded outdoor mobile learning activities. Stockholm University.
- O'farrell, P., & Liu, H. L. S. (2020). Gateway to outdoors: Partnership and programming of outdoor education centers in urban areas. *Education Sciences*, 10(11), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci10110340>
- Oliveira, S., & Cruz, M. (2017). From and beyond gamified activities in primary English learning. In M. J. Gomes, A. J. Osório, & A. L. Valente (Eds.), *Challenges 2017. Aprender nas nuvens, Learning in the clouds. Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação*, 8, 9 e 10 de maio (pp. 897–913). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/8112>
- Razani, M. (2017). *Information, Communication, and Space Technology*. CRC Press.
- Riveiro-Rodríguez, T., Domínguez-Almansa, A., López Facal, R., & Izquierdo Rus, T. (2021). Place-Based Education and Heritage Education in in-service teacher training: research on teaching practices in secondary schools in Galicia (NW Spain). *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1–14. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00689-3>
- Roche, J., Bell, L., Galvão, C., Golumbic, Y. N., Kloetzer, L., Knoben, N., Laakso, M., Lorke, J., Mannion, G., Massetti, L., Mauchline, A., Pata, K., Ruck, A., Taraba, P., & Winter, S. (2020). Citizen Science, Education, and Learning: Challenges and Opportunities. *Frontiers in Sociology*, 5, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.613814>
- Roche, J., & Davis, N. (2017). Citizen science: An emerging professional field united in truth-seeking. *Journal of Science Communication*, 16(4), 1–6. <https://doi.org/10.22323/2.16040601>
- Sá, P., Lopes, J. B., & Martins, I. P. (2019). Sustainability and intercomprehension: Perspectives and contributions of an education research center. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 91–107. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle43.06>
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade : reflexões a partir da sala de aula. *Revista Saber & Educar*, 14, 1–8. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/140/109>
- Sebastián-López, M., & González, R. de M. (2020). Mobile learning for sustainable development and environmental teacher education. *Sustainability*, 12(22), 1–13. <https://doi.org/10.3390/su12229757>
- Somerville, M. J. (2010). A place pedagogy for “global contemporaneity.” *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326–344. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x>
- UNECE. (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. Sixth meeting. United Nations Economic and Social Council.
- 魏洪伟, 邱佳奇, & 孙惠杰. (2009). 移动学习理论研究与实践. *IT与技术*, 31(9), 135–137. <https://www.ixueshu.com/document/65741c72e1419637.html>
- Taton, R. (1969). *O cálculo mental*. Lisboa: Arcádia.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens
Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Artigos

*Educação para a Saúde e
Qualidade de Vida*

O ACONSELHAMENTO NO LUTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

O CASO DA NORTE-SAÚDE: AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO ORIENTADA PARA O CONTROLO OU PARA A EMANCIPAÇÃO?

O aconselhamento no luto: uma revisão sistemática da literatura

Cristina Felizardo

Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Paula Santos

IDepartamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Margarida Cerqueira

Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

RESUMO

O Aconselhamento no Luto é um método terapêutico de curta duração, realizado por pro-fissionais das áreas de educação, psicologia, saúde e serviço social, prestado a pesso-as em processo de Luto Normal. Tem como objetivo apoiar a pessoa na adaptação à per-da significativa e facilitar o ajustamento harmonioso à nova realidade, podendo prevenir o aparecimento de Luto Complicado, Distúrbio de Luto Prolongado ou outro tipo de doença mental. Face à escassa investigação sobre formação para aconselhamento no luto nor-mal, o presente estudo permitirá estabelecer o ponto de situação no que refere a carateri-zar o Aconselhamento no Luto, identificar o profissional que o realiza e os contextos tera-pêuticos que necessitam desta intervenção, clarificação essencial à transformação da for-mação para o aconselhamento no luto normal. Realizou-se uma pesquisa de artigos cientí-ficos, publicados entre 2017 e 2021, nas bases de dados Scopus, Eric, PubMed e WoS. Dos 228 artigos encontrados apenas 12 cumpriram todos os critérios de elegibilidade. Da sua análise percebeuse que os EUA e a Austrália são os países com maior investimento científico no tema, que apesar de universal, tem uma intervenção particular que deve atender às especificidades socioculturais, às características próprias de cada etapa de desenvolvimento do ser humano e às singularidades da perda. É definido como uma in-tervenção terapêutica, profissional e especia-lizada, cujo objetivo é melhorar as estratégias adaptativas da pessoa em luto, para ajustamento à nova realidade e prevenção das com-plicações do luto. É orientado por modelos teóricos que pressupõem a não ‘patologização’ do luto e orientam a intervenção para abordagens centradas na pessoa, com interven-ções sistémicas e familiares, numa ótica de autocompaixão. É realizado por profissionais das ciências sociais e humanas, e das ciências da vida e da saúde, que intervêm junto de crianças, jovens e adultos em luto por perda de ente querido, em contextos terapêuti-cos individuais, comunitários e escolares. Os resultados indicam que as pessoas em luto desenvolvem estratégias individuais (‘insight’, gestão emocional, resignificação e manu-tenção do vínculo contínuo) e sociais (melhoria na capacidade relacional, participação na vida social), para a adap-tação harmoniosa à nova realidade.

Palavras-chave: Luto normal; Aconselhamento no Luto; Conselheiro(a) do Luto.

INTRODUÇÃO

EO luto, em concreto as questões do exercício profissional que dele derivam, é o tema central da investigação que se insere no projeto intitulado ‘Aconselhamento no Luto: a formação especializada no contexto português’. A perda de um ente querido é universal: todo o ser humano a vai experienciar num dado momento da sua vida. O processo que decorre após a perda, apesar de subjetivo, tem um único fim: adaptação da Pessoa em Luto (PL) à realidade em mudança. O Aconselhamento no Luto (AL) é a intervenção formal em Luto Normal (LN), com o objetivo de apoiar o indivíduo no ajustamento à perda, facilitando o processo de luto que, embora normal, estava a ser prolongado no tempo, prevenindo, por isso, a doença mental e as patologias do luto, como o Luto Complicado (LC) e o Distúrbio de Luto Prolongado (DLP). Esta terapia é realizada por profissionais das áreas das Ciências Sociais e Humanas (CSH) e das Ciências da Vida e da Saúde (CVS), mediante formação especializada. Sabendo que esta especialidade é incipiente em Portugal pretende-se, numa ótica de ciência cidadã e de cocriação, desenvolver um programa curricular de formação especializada em AL adaptado às necessidades formativas dos profissionais portugueses que, no exercício das suas atividades, sejam

chamados a prestar apoio terapêutico a PL.

Tendo em vista o enquadramento e fundamentação teórica da investigação em curso propomo-nos, com este artigo, a recortar o conceito de AL, através do processo de revisão sistemática da literatura (RSL), para definir AL, identificar o profissional especializado nesta intervenção e apurar os contextos terapêuticos onde o mesmo é aplicado.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O luto é um fenómeno inerente à vida. Os autores definem LN como um processo individual, que decorre da perda de vínculo afetivo, após um evento de mudança de vida, sendo por isso um processo normativo para ajustamento à nova realidade (Çakar, 2020; Wittkowski & Scheuchenpflug, 2021). É caracterizado por um conjunto de sintomas físicos, emocionais, cognitivos, comportamentais e espirituais (Ajiboye & Ajokpani-ovo, 2019; Varga et al., 2021). As respostas a estes sintomas, ou mecanismos de coping, podem ser (i) adaptativas, quando benéficas para o indivíduo, ou (ii) mal adaptativas, no caso de comportamentos que conduzam à autodestruição.

O AL é uma intervenção formal realizada por profissionais especializados, com licenciaturas na área da saúde, psicologia, serviço social e educação (Palmer, 2017; Worden, 2009), a pessoas em processos de LN. Trata-se de um método terapêutico de curta duração, enquadrado por um conjunto de modelos teóricos que orientam as práticas de intervenção através do qual o profissional presta apoio para autonomizar a pessoa na superação da sua perda (Azevedo & Siqueira, 2020; Lancman et al., 2017). Procura facilitar o seu ajustamento harmonioso à realidade em mudança, promovendo o bem-estar psicológico, autonomia pessoal e autoconhecimento de estratégias resilientes; por vezes, acelerando o processo que, embora natural, estava a ser prolongado no tempo (Aman et al., 2017; Hoyt & Larson, 2010). É, por isso, particularmente eficaz na prevenção de Luto Complicado (LC), Distúrbio de Luto Prolongado (DLP), ou doença mental, uma vez que tende a encurtar o tempo necessário para o ajustamento harmonioso (Schut, 2010).

Sabe-se que o LC e/ou DLP representam apenas 10% dos processos de luto após a perda de ente querido (Diário da República, 2018). Ainda assim, constatou-se uma escassez de produção científica sobre LN e AL e uma prevalência sobre as categorias patológicas do luto e respetivas intervenções terapêuticas.

Sabendo o carácter preventivo do AL, propõe-se como objetivo deste estudo uma RSL para caracterizar o AL, identificar os profissionais que o realizam e o respetivo contexto terapêutico, contribuindo para o enquadramento teórico do projeto de investigação em curso, que visa cocriar o programa curricular de formação especializada em AL no contexto português.

METODOLOGIA

A revisão foi conduzida segundo o método Systematic Search Flow (SFF) (Ferreiro & Fernandes, 2016), composto pelas fases: (1) elaboração do protocolo de pesquisa, (2) análise, (3) síntese e (4) escrita de artigo científico. Na fase 1 deste método definiu-se a pergunta de pesquisa com recurso à estratégia “População, Conceito e Contexto” (PCC) (Peters et al., 2015). Considera-se como “População” os “profissionais especializados em apoio terapêutico no LN”, como “Conceito” o “Aconselhamento no Luto” e como “Contexto” o “apoio terapêutico em LN”, o que resultou na seguinte questão de pesquisa: Quais as características do Aconselhamento no Luto realizado por profissionais especializados no apoio terapêutico em LN?

A pesquisa foi realizada, pela primeira autora, no mês de janeiro de 2022 nas bases de dados ERIC, PubMed, Scopus e Web of Science (WoS). As palavras-chave utilizadas foram: luto normal, aconselhamento no luto e conselheiro(a) do luto (CL). Após um ensaio, decidiu-se utilizar os operadores booleanos OR, AND e NOT; conjugando as palavras-chave nas seguintes expressões de pesquisa: (1) “grief counsellor” OR “bereavement counsellor”; apenas na ERIC, pesquisámos “grief counsellor” OR “bereavement counsellor” NOT counsellor; (2) “grief counselling”; e (3) “grief counselling” AND (“normal grief” OR “uncomplicated grief”). Sobre os critérios de elegibilidade, foram incluídos os estudos publicados entre 2017 e 2021, redigidos em língua inglesa, que obedeciam à estrutura de artigo científico. Foram excluídos os que não tinham acesso livre, os que eram teóricos ou de opinião, os com referência a LC ou DLP e que não estivessem alinhados com a questão de pesquisa. Não foram incluídos na pesquisa estudos de literatura cinzenta, nem dissertações de mestrado ou teses de doutoramento.

O corpus final de artigos foi construído após análise e seleção de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. A Figura 1 representa, através de um fluxograma, todo o processo de construção do corpus final de artigos incluídos na RSL.

RESULTADOS

Dos 228 artigos encontrados, 2 eram duplicados e 183 foram excluídos na primeira seleção de estudos após leitura do título, palavras-chave e resumo por não cumprirem os critérios de inclusão. Dos 43 artigos selecionados para leitura integral de texto, 31 foram excluídos por não obedecerem à estrutura de artigo científico, por não estarem relacionados com a pergunta de pesquisa e por fazerem referência a LC ou DLP, sendo que apenas 12 cumpriram os critérios de elegibilidade para integrar o corpus bibliográfico final.

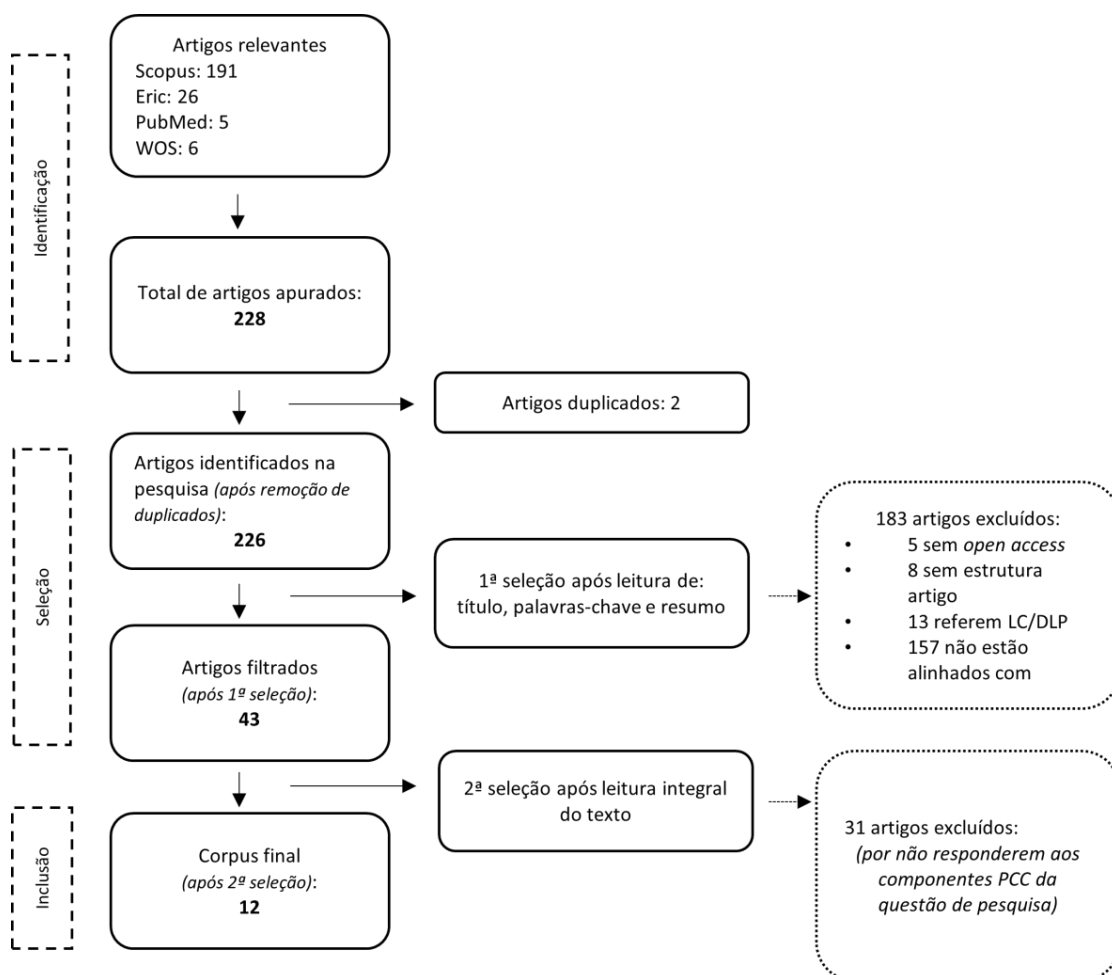


Figura 1 – Fluxograma do processo de construção do corpus bibliográfico

CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS ESTUDOS

Dos 12 artigos que reuniram os critérios de elegibilidade, cinco foram publica-dos em 2021, um em 2020, dois em 2019, dois em 2018 e dois em 2017, com a seguinte distribuição geográfica: quatro foram conduzidos nos Estados Unidos da América (EUA), três na Austrália, um no Canadá, um em Espanha, um na Irlanda do Norte, um na África do Sul e outro na Nigéria.

Os objetivos dos estudos agruparam-se em três categorias: (1) dois estudos propuseram-se a identificar pressupostos teóricos que enquadram a intervenção for-mal em luto; (2) seis a apurar as necessidades formativas dos profissionais; e (3) qua-tro a avaliar formatos de intervenção terapêutica no luto.

Quanto à amostra, as pessoas que integraram os estudos dividiram-se em dois grupos: profissionais e PL. Dos profissionais enumeramos os da área da saúde, professores, assistentes sociais, CL, conselheiros escolares, investigadores da área da psico-oncologia e teóricos especialistas em luto. Das pessoas em luto (PL), participaram nos estudos crianças em luto por morte de ente querido, com

idades compreendidas entre os três e os 18 anos e respectivas famílias; 109 adolescentes ou jovens adultos com idade compreendida entre os 12 e os 25 anos, que perderam pro-genitor ou irmão com cancro; 30 crianças e jovens em luto, com idade compreendida entre os oito e 12 anos, por morte de progenitor ou por afastamento deste devido a encarceramento ou doença mental; 25 adultos em luto por morte de ente querido, seis dos quais a causa de morte foi por Covid-19; seis pais em luto pela morte de um filho; 1594 viúvos(as).

Quanto à natureza dos estudos, verificámos que nove eram de natureza quali-tativa com as metodologias Grounded Theory, Estudo Fenomenológico, revisão de li-teratura, Investigação-Ação; dois estudos eram mistos com metodologia de natureza descritiva; e um estudo era quantitativo com recurso ao Método Delphy. No que res-peita à recolha de dados, seis estudos utilizaram inquéritos por questionário e entre-vista construídos pelos investigadores, sendo que um dos estudos recorreu à plata-forma online Qualtrix; três estudos utilizaram revisão de literatura e análise documental dos relatórios de sessão terapêutica realizada com uma mãe em luto; os restantes três estudos utilizaram como instrumentos Adjustment to Trauma, Loss, and Adversity Scale (ATLAS, Judi's House, 2012); Texas Revised Inventory of Grief (TRIG), Grief and Meaning Reconstruction Inventory (GMRI), Perceived Ability to Cope with Trauma Scale (PACTS), Bereaved Cancer Needs Instrument (BCNI) e Psychosocial Needs of Bereaved Spouses Scale (PNBSS). O tratamento dos dados foi feito através dos softwares NVivo 12 plus para análise de conteúdo e IBM SPSS, versão 25 para análi-se estatística.

Em relação aos resultados sobre os pressupostos teóricos (1), os estudos identificaram a importância da cura espiritual nas crianças e a orientação da interven-ção por modelos de luto contemporâneos; sobre a necessidade formativa (2), os es-tudos apontaram a necessidade de mais formação em técnicas expressivas, e espe-cificidades do luto na infância e em situação adversa; sobre a avaliação dos formatos de intervenção terapêutica em luto (3), os estudos indicaram o sucesso das técnicas TCC e EMDR no apoio individual, a importância do contexto familiar no luto de crian-ças e jovens e a emergência de programas de intervenção em luto escolar.

No que respeita as fontes de publicação, os artigos da RSL foram publicados em revistas maioritaria-mente das áreas de educação, psicologia, saúde e social, em concordância com as áreas profissionais elegíveis para a especialização.

VI ENJIE

Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação

4 e 5 fevereiro 2022

Nome Revista	Área de Estudo	Nº Artigos
Death Studies	Psicologia	2
Religions	Interdisciplinar	1
The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families	Psicologia	1
European Journal of Psychotraumatology	Psicologia	1
Health and Social Care Community	Saúde	1
British Journal of Guidance & Counselling	Psicologia	1
BMC Palliative Care	Saúde	1
Estudios de Psicología	Psicologia	1
European Journal of Educational Sciences	Educação	1
South African Journal of Childhood Education	Educação	1
Canadian Journal of Family and Youth	Interdisciplinar	1

Tabela 1 – Fontes de publicação dos artigos da RSL

CARACTERÍSTICAS CONCEPTUAIS DOS ESTUDOS

Seguindo a estratégia PCC (“População, Conceito e Contexto”) utilizada na for-mulação da pergunta de pesquisa, vamos abordar as características concetuais dos estudos sobre (a) os profissionais espe-cializados no apoio terapêutico em LN (Popula-ção), (b) os componentes que definem AL (Conceito), e (c) o contexto em que este apoio é prestado (Contexto).

De acordo com os 12 estudos incluídos no corpus final da RSL, os profissionais que prestam AL têm formação-base nas áreas de educação, psicologia, saúde e servi-ço social. Os profissionais de educa-ção são os professores e os conselheiros escola-res; da psicologia, psicólogos clínicos, de intervenção em crise e/ou comunitária; de saúde, enfermeiros, alguns especializados em AL, médicos, assisten-tes operacionais de saúde e bombeiros; e de serviço social, assistentes sociais especializados em AL ou com experiência em intervenção comunitária. São referidos também teóri-cos/investigadores, facilitadores de programas de intervenção em luto escolar, profis-sionais especialistas em luto mem-bros do Australian Centre for Grief and Bereavement (ACGB), terapeutas familiares e CL (Boynton

& Mellan, 2021; Bradley et al., 2021; Cotter et al., 2017; Ferow, 2019; Hay et al., 2021; Hernández-Fernández & Meneses-Falcón, 2021; Horn & Govender, 2019b; Montgomery & Owen-Pugh, 2018; Muhammed, 2020; Patterson et al., 2021; Stroebe et al., 2017).

No que concerne aos componentes que definem o AL, trata-se de uma intervenção terapêutica, profissional e especializada, disponibilizada à PL por perda de ente querido, após evento de mudança de vida (traumático ou não) (Cotter et al., 2017; Griesse et al., 2018; Hernández-Fernández & Meneses-Falcón, 2021). Tem como objetivo ajudar a PL a melhorar as estratégias individuais e sociais de adaptação à perda, atendendo às variações culturais (Montgomery & Owen-Pugh, 2018;

Muhammed, 2020; Stroebe et al., 2017), mitigando os fatores disruptivos e diminuindo a intensidade dos sintomas, tendendo a prevenir, assim, o aparecimento de LC, DLP ou outra doença mental (Bradley et al., 2021; Ferow, 2019). Rege-se pelo princípio de que o luto é uma resposta natural, normal e saudável que decorre após a perda, caracterizada por sintomas cognitivos, emocionais, comportamentais, físicos e espirituais (Boynton & Mellan, 2021; Patterson et al., 2021). É enquadrado por modelos teóricos que estudam e compreendem os processos de adaptação da PL à nova realidade. Stroebe (2017) defende que a prática devia seguir a tendência dos modelos contemporâneos de luto, de investigação mais ‘recortada’, focada na dualidade do processo de luto que ao combinar estratégias de confronto e evitamento facilita a consciencialização da perda (‘insight’) e a adaptação à vida. Realça, ainda, a importância das características da PL que têm potencial de mudar estratégias mal adaptativas afirmando que “one cannot change the fact that a loved one has died or the circumstances of his/her death, but one can change the way one goes about coming to terms with the loss of this person” (Stroebe et al., 2017, p. 592).

Por sua vez, o crescente de vozes a considerar a dimensão espiritual do indivíduo como um dos sintomas de luto, levou Boynton (2021) a propor um modelo teórico de sensibilidade espiritual, alertando para a importância da expressão espiritual da PL, em particular da criança e do jovem, como fator essencial na adaptação à perda e no desenvolvimento normal após o evento disruptivo (Boynton & Mellan, 2021; Stroebe et al., 2017).

Trata-se, então, de um método terapêutico que requer formação especializada. Os estudos apontam algumas necessidades formativas sentidas pelos profissionais, nomeadamente (1) caracterizar o LN e adequar intervenções que previnam o aparecimento de LC, DLP ou outra doença mental (Hay et al., 2021), (2) aprofundar o conhecimento sobre luto infantil atendendo às particularidades da etapa de desenvolvimento da criança (Ferow, 2019), (3) perceber o Aconselhamento Culturalmente Válido (ACV), pois apesar do luto ser um fenómeno universal, a resposta à perda depende dos fatores socioculturais da PL (Montgomery & Owen-Pugh, 2018; Muhammed, 2020) e (4) identificar as especificidades do luto intenso, quer pelo tipo de perda (no caso da morte de filho), quer pelas perdas cumulativas (como as vividas em contexto pandémico por Covid-19) (Bradley et al., 2021; Hernández-Fernández & Meneses-Falcón, 2021).

Sobre a intervenção terapêutica, os autores Cotter (2017), Griesse (2018) e Patterson (2021) sublinham a importância da não ‘patologização’ do LN, pois as respostas de luto são naturalmente normais e saudáveis, mesmo quando mais intensas. Para além disso, acrescentam que a eficácia da intervenção não está diretamente relacionada com a intensidade dos sintomas, mas na predisposição da PL para, ativamente, procurar e receber este apoio terapêutico (Cotter et al., 2017; Griesse et al., 2018; Patterson et al., 2021). Foram destacadas três modalidades de intervenção terapêutica: individual, comunitária e escolar (Cotter et al., 2017; Griesse et al., 2018). De orientação teórica focada no processo dual entre a perda e superação, na resignificação da perda, na manutenção de vínculo contínuo com o ente querido, privilegiavam a atitude auto-compassiva e a abordagem sistémica, cujas terapias adotadas foram TCC, EMDR, terapia narrativa, práticas de empoderamento, intervenção em trauma e técnicas expressivas. Os resultados após a terapia revelaram

que as PL melhoraram as estratégias de adaptação à perda nas dimensões (1) individual, onde foi notório o ‘insight’, ou seja, a consciencialização da perda, a aquisição de estratégias de gestão emocional, a resignificação do ente querido numa lógica de vínculo contínuo e (2) social com melhorias da capacidade relacional e da atividade profissional (Cotter et al., 2017; Griesse et al., 2018).

Por último, no que respeita aos contextos da intervenção terapêutica em LN, identificou-se (1) o escolar, com apoio prestado a crianças em idade escolar em luto por morte e em luto não finito, por afastamento de ente querido (Boynton & Mellan, 2021; Ferow, 2019; Horn & Govender, 2019a), (2) o individual, com apoio prestado em sessão individual a PL por morte de ente querido, com destaque para a perda ocorrida em situação adversa como a pandemia por Covid-19 (Bradley et al., 2021; Cotter et al., 2017; Hernández-Fernández & Meneses-Falcón, 2021), e (3) o comunitário, com apoio

prestado a crianças, adolescentes, jovens adultos e respetivas famílias, em luto por morte de ente querido, em programas de intervenção comunitária (Griese et al., 2018; Patterson et al., 2021).

DISCUSSÃO

Esta RSL propôs-se a definir o conceito de AL identificando os profissionais que o realizam, caracterizando a intervenção formal e o respetivo contexto terapêutico, atendendo à emergência desta modalidade terapêutica pelo seu carácter preventivo no aparecimento de doença mental e patologias do luto e para suporte teórico da investigação em curso cujo objetivo é a cocriação do currículo formativo em AL para o contexto português.

Tal como referido por Worden (2009) e por Palmer (2017), a RSL sustenta que o AL deve ser realizado por profissionais das CSH e das CVS, com formação superior na área da educação, psicologia, saúde e do serviço social. Estes, devem receber formação especializada em AL que atenda às seguintes necessidades formativas: (1) noção do conceito de LN e das estratégias que previnam a evolução do LC, DLP ou doença mental; (2) conhecimento mais aprofundado sobre o luto na infância e juventude, atendendo às especificidades próprias de cada etapa de desenvolvimento;

(3) caracterização do ACV, dado que o apoio ao luto deve prever a diversidade das respostas da pessoa em luto, tendo em conta os fatores socioculturais; e (4) entendimento das particularidades do luto intenso e dos fatores que o provocam (por exemplo, a perda de filho ou a perda múltipla em contexto pandémico por Covid-19).

Lancman (2017) e Azevedo & Siqueira (2020) definem o AL como um método terapêutico de curta duração, enquadrado por um conjunto de modelos teóricos, cujo objetivo é autonomizar a PL na superação da sua perda significativa, o que vem a ser confirmado pelos autores presentes neste estudo. Estes definem AL como uma intervenção terapêutica, profissional e especializada, com o objetivo de ajudar a PL a melhorar as estratégias de adaptação após evento disruptivo de vida que decorre da perda significativa de um ente querido, diminuindo a intensidade dos sintomas de luto, favorecendo o ajustamento à nova realidade e prevenindo o aparecimento de LC, DLP ou outra doença mental. No entanto, este estudo acrescenta o pressuposto teórico de que o luto é um processo normativo, cuja resposta é natural e saudável, independentemente da intensidade dos sintomas. Para além disso, especifica que devem ser os modelos teóricos contemporâneos a enquadrar a intervenção em luto dado que orientam a intervenção terapêutica para (1) a dualidade do processo, no qual a pessoa em luto adota comportamentos que oscilam entre o ruminar sobre a perda (evitamento) e o encetar tarefas de superação (confrontamento), (2) a atribuição de significado à perda e consciencialização da mesma, (3) a manutenção de vínculos contínuos para adaptação à nova realidade e (4) a importância da sensibilidade espiritual com uma abordagem centrada na pessoa, compreendendo as dimensões holística, sistémica e auto-compassiva.

Quanto ao contexto terapêutico, este é realizado em três modalidades: (1) individual, através de apoio prestado em sessão terapêutica, numa abordagem centrada na pessoa; (2) comunitário, quando aplicado em programas de intervenção comunitária, prevalecendo a abordagem sistémica e/ou familiar; e (3) escolar, em programas escolares de intervenção. De acordo com os autores, o AL utiliza técnicas terapêuticas que promovam a não 'patologização' do LN, neste caso a TCC e a EMDR, a terapia narrativa, práticas de empoderamento, técnicas de intervenção em trauma e técnicas expressivas, sendo estas mais adequadas no luto infantil, num tom de concordância com Aman et al. (2017) e Hoyt & Larson (2010) quando referem a adequação das técnicas para promoção do bem-estar psicológico, resiliência e autonomia da PL.

CONCLUSÕES

o tema luto é um tema de âmbito universal pois abrange crianças, jovens e adultos, mas com uma intervenção particular, pois deve atender às especificidades socioculturais de cada sociedade, às características desenvolvimentais do ser humano e às singularidades da perda que exigiram o AL.

Após análise dos artigos incluídos no corpus final desta RSL percebemos que os EUA e a Austrália são os países com maior investimento científico na temática sobre AL. No entanto, a concentração geográfica destes estudos em dois países, pode enviesar a perceção global sobre as práticas de AL,

em países com diferentes realidades culturais. Recomendamos mais investigação sobre o Aconselhamento Culturalmente Válido (ACV).

Uma das dificuldades que sentimos foi a diversidade de terminologia para descrever o conceito de Luto Normal (LN) e, conseqüentemente, a modalidade terapêutica utilizada neste tipo de luto, enviesando a estratégia de busca. Recomendamos mais investigação, com expressões de pesquisa mais diversificadas, para melhor recorte do conceito AL.

Destacamos o facto de os artigos selecionados para o corpus final de pesquisa serem escritos apenas em língua inglesa e publicados em revistas científicas, o que excluiu a literatura cinzenta, as dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Apontamos um possível viés no processo de revisão, devido ao facto da pesquisa ter sido realizada, exclusivamente, pela primeira autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajiboye, S. K., & Ajokpaniovo, M. (2019). Grief Reactions and Coping Strategies to Parental Loss among in-School Adolescents in Kwara State. Nigeria. *Anatolian Journal of Education*, 4(1), 85. <https://doi.org/10.29333/aje.2019.418a>
- Aman, R. C., Abdullah, S. M. S., & Ahmad, N. S. (2017). Loss and Grief Counselling for Flood Victims. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 133, 1–3.
- Azevedo, D. F., & Siqueira, A. C. (2020). TERAPIA DO LUTO: Intervenções clínicas na elaboração do processo de luto. *Revista FAROL*, v. 9(n. 9), 342–355.
- Boynton, H. M., & Mellan, C. (2021). Co-creating authentic sacred therapeutic space: a spiritually sensitive framework for counselling children. *Religions*, 12(7). <https://doi.org/10.3390/rel12070524>
- Bradley, L., Hendricks, B., Noble, N., & Fox, T. (2021). COVID-19: Counseling With Bereaved Parents. *Family Journal*, 29(3), 292–298. <https://doi.org/10.1177/1066480721992510>
- Çakar, F. S. (2020). The Role of Social Support in the Relationship between Adolescents' Level of Loss and Grief and Well-Being. *International Education Studies*, 13(12), 27–40. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n12p27>
- Cotter, P., Meysner, L., & Lee, C. W. (2017). Participant experiences of Eye Movement Desensitisation and Reprocessing vs. Cognitive Behavioural Therapy for grief: similarities and differences. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(sup6). <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1375838>
- Ferenhof, H. A., & Fernandes, R. F. (2016). Desmistificando A Revisão De Literatura Como Base Para Redação Científica: Método Ssf Projeto Nagi View project Artigo Dissertação mestrado View project. <https://www.researchgate.net/publication/325070845>
- Ferow, A. (2019). Childhood Grief and Loss. *European Journal of Educational Sciences*, Special Edition. <https://doi.org/10.19044/ejes.s.v6a1>
- Griese, B., Burns, M., & Farro, S. A. (2018). Pathfinders: Promoting healthy adjustment in bereaved children and families. *Death Studies*, 42(3), 134–142. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1370416>
- Hay, A., Hall, C. W., Sealey, M., Lobb, E. A., & Breen, L. J. (2021). Developing a practice-based research agenda for grief and bereavement care. *Death Studies*, 45(5), 331–341. <https://doi.org/10.1080/07481187.2019.1636897>
- Hernández-Fernández, C., & Meneses-Falcón, C. (2021). I can't believe they are dead. Death and mourning in the absence of goodbyes during the COVID-19 pandemic. *Health and Social Care in the Community*. <https://doi.org/10.1111/hsc.13530>
- Horn, J., & Govender, S. (2019a). Evaluating a Grief Programme Offered in Primary Schools: An Appreciative Inquiry. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1). <https://doi.org/10.4102/sajce>
- Horn, J., & Govender, S. (2019b). Evaluating a grief programme offered in primary schools: An Appreciative Inquiry. *South African Journal of Childhood Education*, v9(n1), Article 726.
- Hoyt, W. T., & Larson, D. G. (2010). What have we learned from research on grief counselling? *Bereavement Care*, 29(1), 10–13.

- Lancman, S., Batista, M. P. P., & Rebelo, J. E. (2017). Perspectivas sobre as estruturas não governamentais e a ação comunitária no apoio ao luto sadio em Portugal e o “Modelo Vivencial do Luto Sadio.” *Rev Ter Ocup Univ São Paulo.*, 28(1), 1-8.
- Montgomery, L., & Owen-Pugh, V. (2018). Bereavement counselling in Uganda and Northern Ireland: a comparison. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 91–103. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1370691>
- Muhammed, S. A. (2020). Psychosocial Needs of Bereaved Spouses in Nigeria: Implications for Grief Counselling Intervention. *Canadian Journal of Family and Youth / Le Journal Canadien de Famille et de La Jeunesse*, 12(3), 78–97. <https://doi.org/10.29173/CJFY29586>
- Palmer, H. (2017). Bereavement and grief counselling. *Psychiatric and Mental Health Nursing– The Craft of Caring*, 679–688.
- Patterson, P., McDonald, F. E. J., Kelly-Dalgety, E., Lavorgna, B., Jones, B. L., Sidis, A. E., & Powell, T. (2021). Development and evaluation of the Good Grief program for young people bereaved by familial cancer. *BMC Palliative Care*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12904-021-00752-z>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of EvidenceBased Healthcare*, 13(3), 141–146. <https://doi.org/10.1097/XEB.000000000000050>
- Schut, H. (2010). Grief counselling efficacy Have we learned enough? *Bereavement Care*, 29(1), 8–9.
- Stroebe, M., Schut, H., & Boerner, K. (2017). Models of coping with bereavement: an updated overview | Modelos de afrontamiento en duelo: un resumen actualizado. *Estudios de Psicología*, 38(3), 582–607. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1340055>
- Varga, M. A., Lanier, B., Biber, D., & Stewart, B. (2021). Holistic Grief Effects, Mental Health, and Counseling Support in Bereaved College Students. *College Student Affairs Journal*, 39(1), 1–13.
- Wittkowski, J., & Scheuchenpflug, R. (2021). Evidence on the Conceptual Distinctness of Normal Grief from Depression: A Multi-Faceted Analysis of Differential Validity. *European Journal of Health Psychology*. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000077>
- Worden, J. W. (2009). *Grief Counselling and Grief Therapy* (4th ed.). Routledge.

O caso da Norte-Saúde: avaliação da formação orientada para o controlo ou para a emancipação?

André Carvalho

Universidade do Minho

Fernanda Martins

Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação – Universidade do Minho

RESUMO

A área da saúde, alvo de um contínuo e avultado investimento nomeadamente em termos de investigação, é uma área em permanente evolução técnica, tecnológica e científica, o que obriga a uma constante adaptação e atualização por parte dos profissionais de saúde. Igualmente, as exigências atuais relativamente à humanização na prestação de cuidados ao doente requer dos profissionais de saúde uma redobrada capacidade reflexiva no sentido de entender as necessidades e sensibilidades de cada doente. Neste quadro, a formação profissional contínua dos profissionais de saúde emerge como área de relevo, no sentido de responder às necessidades e exigências da atualidade. No entanto, a formação profissional contínua dos profissionais pode servir não só para responder às exigências e necessidades referidas, como também pode cumprir um importante papel ao constituir-se como contributo para a garantia de uma maior autonomia, liberdade e capacidade de emancipação dos profissionais. Tudo depende da forma como se perspetiva a formação e que políticas, práticas e modelos se implementam. Neste trabalho, estudou-se o caso de uma organização de saúde da Região Norte, inserida no âmbito da Administração Pública, e procurou-se, com especial foco, identificar e descrever políticas, práticas e modelos de formação e de avaliação da formação, com o objetivo de dar resposta à pergunta: “A avaliação da formação está orientada para o controlo ou para a emancipação dos formandos-trabalhadores?”. Para isso, realizou-se um estudo de caso, com recorrência a técnicas de investigação como a análise documental, análise de informação de inquéritos por questionários desenvolvidos e implementados pela organização aos formandos e, ainda, entrevistas a pessoas chave no processo de formação. Os resultados obtidos no estudo de caso realizado, dão conta de um modelo de formação e de avaliação da formação mais orientado para o cumprimento de requisitos e normativos legais/formais e para o controlo, regulação e reconhecimento externo, admitindo, no entanto, uma certa componente estratégica e de desenvolvimento pessoal da formação.

Palavras-chave: avaliação; controlo; emancipação; formação; saúde.

INTRODUÇÃO

No quadro da sociedade atual a evolução técnica, tecnológica e científica é extremamente ágil e volátil, o que acarreta mudanças constantes nas dinâmicas de vida das pessoas.

No contexto laboral esta evolução permanente obriga a uma constante adaptação e atualização por parte dos profissionais, de modo que estes consigam responder às necessidades que vão surgindo no âmbito deste processo contínuo de transformação.

Perante este cenário a formação profissional contínua dos trabalhadores ganha uma importância acrescida, na medida em que pode constituir-se como um vetor fundamental na resposta às exigências relacionadas com a evolução já mencionada.

A área da saúde, dado o seu grau de importância elevado ao lidar diretamente com a vida humana é uma das áreas onde este modelo de evolução é mais rápido, na qual existe um forte investimento ao nível da investigação no sentido de evoluir para uma melhor prestação nos cuidados de saúde, para a aplicação de terapêuticas mais adequadas e para a realização de procedimentos mais eficazes.

Neste seguimento a formação profissional contínua dos profissionais de saúde emerge com especial relevo na sociedade atual, no sentido de contribuir para uma constante atualização dos profissionais, nomeadamente no que respeita às práticas mais adequadas ao nível da prestação de cuidados ao

doente e às evoluções científicas alcançadas.

Outra dimensão importante na prestação de cuidados ao doente relaciona-se com o aspeto da humanização. Atualmente, a humanização na prestação de cuidados ao doente é um dos temas em voga no âmbito da saúde (Lopes, 2006; SNS, 2015; Fernandes, 2018), sendo que aos profissionais desta área não só se exige a correta aplicação de procedimentos, métodos e técnicas, mas também uma abordagem ao doente humanizada, no sentido de respeitar a sua individualidade e compreender as suas necessidades.

É também no âmbito da humanização na prestação de cuidados ao doente que a formação profissional contínua dos profissionais de saúde ressalta como eixo em evidência, capaz de fornecer um lugar de debate e reflexão sobre esta matéria.

Por outro lado, com a evolução dos tempos, e cada vez mais na sociedade contemporânea, discutem-se temas como justiça social, igualdade, democracia, entre outros de índole humanista.

Os contextos laborais e profissionais não estão à margem desta discussão, no sentido que existem na sociedade debates concretos a propósito de questões como igualdade em termos de salários, justiça ao nível do tratamento dado a distintos grupos profissionais, margem de autonomia atribuída a cada classe profissional, entre outras questões.

Ora a propósito deste tipo de debates entende-se aqui também que a formação profissional contínua dos profissionais pode contribuir para reflexões e sugestões de relevo capazes de ajudarem ao nível do desenvolvimento de realidades laborais e profissionais mais justas e igualitárias, nas quais o exercício da cidadania se torne um ato diário.

Realizado este enquadramento, o presente texto tem por base uma investigação mais alargada sobre uma organização de saúde, realizada no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos (Instituto de Educação, Universidade do Minho). No quadro da referida investigação, procurou-se descrever o modo de funcionamento da organização em apreço, tendo por base uma análise às teorias e conceções organizacionais. Procurou-se também identificar e descrever políticas, práticas e modelos de formação implementados na instituição, tendo como referência alguns modelos de formação de distintos autores. Procurou-se igualmente identificar políticas, práticas e modelos de avaliação da formação, considerando as perspetivas de avaliação e controlo e avaliação e emancipação. E, por fim, procurou-se refletir e fornecer sugestões no sentido de promover uma avaliação da formação que permita aferir sobre possíveis efeitos da formação e sua avaliação numa perspetiva emancipatória. No presente texto aborda-se a dimensão que diz respeito às políticas, práticas e modelos de formação.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Destaca-se neste texto a problemática da Educação e Formação de Adultos (EFA)¹ e da avaliação da formação. Assim, no âmbito da EFA, foram trabalhadas temáticas como políticas e práticas, modelos e metodologias, questões sobre formador e formando e, ainda, o eixo das competências. Destaca-se no que concerne à EFA o aprofundamento realizado neste estudo aos modelos de formação, com especial enfoque para o quadro teórico apresentado por Alda Bernardes (2008), composto por três tipos distintos em termos de modelos de formação e suas características, nomeadamente o modelo tradicional e utilitarista, o modelo estratégico orientado para a resolução de problemas e o modelo orientado para o desenvolvimento pessoal e social. No quadro que segue, Quadro 1, procura-se fazer uma síntese das principais características de cada modelo de formação.

Modelos de Formação e Características	
Modelos	Características
Tradicional e Utilitarista	Persegue objetivos do negócio; foco nas competências e performance e uso do trabalhador como recurso; formação como obrigatória e sem uma orientação estratégica; ónus nos resultados métricos; formação como remediadora de défices e reativa; formação como "redentora" ou "salvífica"

1 No âmbito da EFA neste trabalho recorreu-se a autores como: Freire (1975), Correia (1997), Perrenoud (2000), Le Boterf (2001), Nóvoa (2001), Kovács (2002), Melo, Lima & Almeida (2002), Cardim (2005), Bernardes (2008 e 2013), Quintas (2008), Lima (2012), Canário (2016).

Estratégico Orientado para a Resolução de Problemas	Formação como uma verdadeira opção estratégica no desenvolvimento de competências dos trabalhadores e processos de trabalho; foco no impacto no trabalho e na organização; formação conectada com a pro-dutividade e foco nos objetivos; menos transmissão e mais autonomia, responsabilidade e controlo atribuídos ao profissional; formação como um veículo de mudança
---	--

Quadro 1 – Modelos de Formação e Características (Bernardes, 2008).

Não obstante esta concetualização, de três modelos de formação distintos, a autora sinaliza uma tendência para o predomínio do modelo tradicional e utilitarista em termos de formação. Assim, afirma que,

mais do que construir capacidades para o futuro, a formação tende, ainda, a reagir a necessidades do presente; mais do que trabalhar na construção do conhecimento dos indivíduos, a formação ainda usa a transferência de grandes quantidades de informação; mais do que se destinar a trabalhar junto das equipas a favor da organização do trabalho, a formação ainda se destina à capacitação individual e a cursos isolados; mais do que se realizar em total sintonia com as chefias e os contextos de trabalho, a formação ainda se realiza totalmente dissociada da realidade dos seus destinatários (Bernardes, 2013, p. 56).

No que respeita ao tema da avaliação optou-se por se analisar vertentes como concetualização, evolução histórica e modelos de avaliação e as políticas assumidas neste domínio, adicionalmente também se desenvolveu uma associação entre avaliação e controlo e avaliação e emancipação e, por fim, procurou-se discutir outra questão igualmente complexa neste campo, a transferência da formação. No domínio da avaliação a associação entre avaliação e controlo e avaliação e emancipação foi um tema central neste estudo, pois foi com recurso a esta ligação que se analisou a conceção de formação predominante na organização. No que concerne à avaliação e controlo reproduzem-se aqui as palavras de Sobrinho (2004) e Machado (2013), num registo crítico:

Os organismos multilaterais e os países desenvolvidos, que fazem parte da OCDE, praticam-na [a avaliação] de forma contábil e gerencialista, pois, para fins de controlo, interessa aos governos e agências de financiamento ter informações acerca do desempenho económico-financeiro dos rendimentos escolares, da eficácia administrativa (Sobrinho, 2004, p.117);

a criação de sistemas educativos centralizados e com currículo único atribui à avaliação um papel fundamental de gestão e controlo, sobretudo através dos exames. A avaliação surge, portanto, sob o signo do normativo que responde a um ideal social de homogeneidade dos indivíduos e de eliminação das diferenças encaradas como naturalmente patológicas e potencialmente perigosas (Machado, 2013, p. 13).

Já no que respeita à avaliação e emancipação referem-se neste texto as ideias de Afonso (2005) e Fernandes (2010):

pode cumprir um papel de rearticulação do Estado com a comunidade na medida em que ajuda a promover a aprendizagem dos saberes e objectivos curriculares comuns, que decorrem de uma escola básica como projecto de um Estado democrático, sem excluir as subjectividades e as necessidades que se expressam na e pela comunidade (Afonso, 2005, pp.124-125);

é necessário desenvolver avaliações em que as pessoas se possam envolver ativamente na discussão e na deliberação democrática acerca de fenómenos que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas. Trata-se, afinal, de considerar a avaliação como um processo complexo e difícil, é certo que, primordialmente, deve contribuir para o bem-estar das pessoas, das instituições e da sociedade (Fernandes, 2010, p. 39).

Após esta apresentação exploratória das perspetivas teóricas que orientam o estudo, no ponto que se segue apresenta-se o percurso metodológico percorrido.

² No espetro da avaliação nesta investigação recorreu-se a autores como: Hadji (1994), Figari (1996), Sobrinho (1996 e 2004), Perrenoud (1999), N. Afonso (2002), Guerra (2002), Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa (2003), A. Afonso (2005), Costa & Ventura (2005), Caetano & Velada (2007), Fernandes (2010), Correia, Fidalgo & Fidalgo (2011), Machado (2013).

METODOLOGIA

Neste estudo recorreu-se ao método do estudo de caso e efetuou-se uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Foram também mobilizadas várias técnicas de investigação, tais como análise documental, inquérito por questionário, entrevista, observação participante, diário de bordo e análise de conteúdo. A análise documental foi uma técnica utilizada ao longo de toda a investigação, e teve um papel preponderante nomeadamente aquando da entrada na organização estudada, visto que permitiu conhecer de forma mais profunda a realidade organizacional. O inquérito por questionário foi a única técnica que não foi aplicada de raiz neste estudo. Assim, nesta investigação foram analisadas as respostas aos questionários de avaliação da satisfação aplicados pela organização e respondidos pelos profissionais-formandos. A organização possuía os dados em bruto não analisados, sendo esse trabalho realizado nesta pesquisa. Foram analisadas estatisticamente, com recurso ao programa SPSS, 12.754 avaliações, correspondentes a um total de 1.267 ações, que ocorreram nos anos de 2017, 2018 e 2019. A opção pela análise deste questionário relacionou-se com vários fatores, desde logo, porque o mesmo contemplava dimensões perfeitamente articuláveis com os objetivos da investigação, mas não só, pois também se procurou com esta análise valorizar o que a instituição desenvolve neste domínio e o estagiário acabou também por ser também um elemento fundamental a um tratamento que até então não havia sido possível realizar. Por outro lado, havia também indícios de pouca disponibilidade por parte dos trabalhadores para responderem a mais um questionário eventualmente a aplicar pelo investigador. As entrevistas foram aplicadas a quinze profissionais, nomeadamente seis profissionais da escola de formação incluindo a diretora da mesma, um formador, sete formandos e presidente do conselho de administração. Em termos de guiões de entrevista foram criados quatro guiões distintos considerando os múltiplos atores entrevistados, sendo que todos os eles versaram sob três eixos fundamentais, a saber: políticas e práticas de trabalho; formação; avaliação da formação. A observação participante foi igualmente uma técnica de relevo nesta investigação, visto que o estudo implicou um número de horas de estágio considerável e isso permitiu que a mesma fosse utilizada em diferentes momentos e distintos acontecimentos, proporcionando deste modo a recolha de informações preciosas. Já o diário de bordo foi uma ferramenta utilizada ao longo de todo o percurso realizado dentro da própria instituição e foi um meio importante na tomada de notas de campo e nas reflexões que foi proporcionando ao longo de toda a pesquisa. Em termos de tratamento dos dados, a análise de conteúdo foi uma das técnicas em maior evidência neste estudo, visto que foi aplicada em diversos momentos no decorrer do mesmo e forneceu resultados importantes. Esta técnica foi mobilizada nomeadamente aquando da análise das respostas às entrevistas e também numa análise realizada ao conteúdo das sugestões/observações apresentadas pelos formandos-trabalhadores aquando do preenchimento do inquérito de avaliação da satisfação da formação. Sobre este último tópico foi analisado o conteúdo de 500 mensagens dos profissionais.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Este estudo teve como principais focos de análise a formação desenvolvida na instituição e sua avaliação, como anteriormente referido, com recurso a distintas técnicas utilizadas no decorrer da investigação, nomeadamente à entrevista. E ao inquérito por questionário da avaliação da satisfação, de modo ao confronto/triangulação dos dados obtidos. A partir daqui, observou-se que o modelo formativo mais visível nas políticas e práticas de formação implementadas coaduna-se mais com o tipo tradicional. A identificação deste modelo de formação deriva, desde logo, de um objetivo primordial da formação levada a cabo na instituição, que se relaciona com o cumprimento de requisitos legais. Além disso, a magnitude concedida às formações obrigatórias do ponto de vista político, ratificada pela sua forte presença no plano formativo da instituição, e do ponto de vista prático, solidificada pela maior assiduidade por parte dos trabalhadores a este tipo de formação, são fatores que corroboram o perfil mais tradicional do modelo de formação desenvolvido na organização. Também um certo declive para o exterior, seguindo orientações de entidades externas, procurando o seu reconhecimento e valorização, acompanhando normas, critérios e prazos por elas determinados, explica o cariz mais tradicional da formação implementada na instituição. Os testemunhos de diferentes entrevistados e também de profissionais abordados no terreno dão conta dessa realidade:

grande parte do plano de formação é para dar seguimento e cumprirmos com aquilo que está preconizado (...) legais e normativos (...) se formos a ver, é uma parte significativa do nosso plano de formação. Essa é uma das grandes críticas, não internas, mas que fazem os investigadores e quem trabalha nesta área da formação, à dimensão que a formação de caráter normativo e legal ocupa nas instituições, mas

a verdade é que nós não temos como lhe escapar. (Profissional da Escola 1)

há aqueles cursos que nós temos de fazer, para responder, às avaliações de qualidade, às entidades certificadoras...os obrigatórios. (Diretora da Escola de Formação)

É um constrangimento grave. A formação sendo como algo que é imposto, em vez de fomentar um espírito de... a formação é essencial (...) vai-nos ajudar a melhorar a qualidade nos nossos serviços (...) a ser melhores profissionais (...) a tratar melhor (...) os doentes. Havíamos de ir por este caminho, mas não, é quase pelo (...) oposto, a formação é uma coisa imposta, tem de ser, temos de cumprir, e por causa da certificação do hospital temos de cumprir com estes objetivos. É como te digo, cumprir com os objetivos e depois na prática não se vê o benefício disso, é... é... é relevante isso. (Profissional da Escola 4)

Não há tempo para preparar a formação devidamente, nomeadamente devido aos requisitos formais e à sobrecarga de trabalho. De momento, sinto-me um pouco desmotivada para dar formação, também por causa disso. A burocratização e a racionalização de facto existe e não há como lhe escapar. Não se pode olhar para a formação de modo isolado, tem que se contemplar toda a conjuntura e variáveis. A formação não tem a possibilidade de alterar questões salariais, de carreira, de mudança de chefe de serviço, de condições de trabalho, entre outras. (nota recolhida no terreno, relato de um profissional ao investigador)

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Todavia, nota-se também que a formação desenvolvida na organização cumpre uma importante função estratégica, nomeadamente no que concerne à atualização e reciclagem dos profissionais, à aplicação diária das boas práticas e ao cumprimento de objetivos específicos orientados para o exercício profissional, incidindo no aumento da produtividade e eficácia, tal como referem alguns dos entrevistados e também alguns profissionais-formandos que observaram sobre este assunto aquando o preenchimento do questionário de avaliação da satisfação analisado neste estudo:

Primeiramente atualização de conhecimentos e formação em outras áreas menos dominadas pelos profissionais tendo sempre em foco o doente como principal interveniente. (Formando 5)

Eu acredito que os objetivos são: aquisição e consolidação de conhecimento, criação de hábitos de aprendizagem, promover a troca de experiências e vivências, mas também dar as ferramentas necessárias para o formando se tornar autónomo no seu processo de instrução. (Formando 6)

Os objetivos da formação são sem dúvida muito pertinentes. Apesar de repetitiva permite lembrar que pequenos gestos fazem grandes diferenças. (profissional-formando, observação realizada no questionário de avaliação da satisfação)

Dada a importância em ambiente hospital (infecções), penso que deveríamos ter estas informações desde do primeiro dia em funções. Foi realmente muito útil (...) Os tipos de lixo biológico, cores para a separação do lixo, tipos de máscaras e seus códigos, por exemplo, para pessoal administrativo são assuntos dos quais temos pouco conhecimento. Sobre as questões de higiene, momentos específicos a ser efetuada e a forma mais eficiente de realizar, assim como evitar joias, produtos químicos nas unhas como os vernizes (...) foram assuntos abordados e de mais interesse e importância para todos em geral. (profissional-formando, observação realizada no questionário de avaliação da satisfação)

Uma formação bem pensada, muito adequada e pertinente às necessidades de atualização dos profissionais da instituição. (profissional-formando, observação realizada no questionário de avaliação da satisfação)

Ainda sobre a formação reproduzida na instituição, verificam-se algumas práticas, nomeadamente através de formações realizadas no âmbito da psicologia, áreas comportamentais e humanização, que evidenciam alguma tónica no desenvolvimento pessoal e social dos profissionais, ao discorrer sobre matérias como autorreflexão, autodesenvolvimento e humanização, esta derradeira mais orientada para a prestação de cuidados ao doente. Alguns dos profissionais abordam essa dimensão, seja nas respostas às entrevistas realizadas, seja em observação efetuada no questionário de avaliação da satisfação:

O objetivo é sempre o doente, sempre, sempre, sempre. O centro da instituição é o doente. Tudo gira à volta dele. Portanto, se nós soubermos que existe um... e por exemplo, esta dos cateteres venosos centrais, é fundamental para quem? Não é para os profissionais. Porque eles vão aplicar o conhecimento da manipulação dos cateteres venosos centrais no doente. Os doentes vão ser de sobremaneira beneficiados, porque vão ter menos efeitos secundários, não é? Vão saber como é que hão de tratar o seu cateter. E depois repara, a confiança que isso transmite para o doente. (Profissional da Escola 4)

também destacaria neste momento, algum tipo de formação que se faz para apoiar os profissionais de saúde mesmo nos seus aspetos comportamentais. Produção de stress, a humanização...!!! Olhe, a humanização, que é uma área tão querida, que nós temos aqui a nossa Coordenadora Pedagógica, também faz parte desse grupo, e que realmente tentam fazer formação nessa área. Eu acho que seriam as áreas que... a formação clínica... e também a parte da humanização, e da gestão do stress, o bem-estar dos profissionais, eu acho que é importante. (Diretora da Escola de Formação)

Realizar mais formações nesta Área. (com um volume de trabalho tão elevado e re-cursos reduzidos, a humanização fica um pouco esquecida). (profissional-formando, observação realizada no questionário de avaliação da satisfação, referente a uma formação realizada no âmbito de “Ciclos de Humanização”)

Face ao exposto, e apesar do perfil tradicional maioritariamente identificado, não se pretende aqui referir que a formação ministrada pela instituição não seja útil para os seus trabalhadores, até porque os resultados obtidos nos inquéritos de avaliação da satisfação, por exemplo, deram conta que a formação institucional é útil, na perspetiva dos profissionais respondentes. Apenas se pretende notar que o modo de organização da formação, em termos de políticas e práticas nomeadamente, assume um perfil mais tradicional. Adicionalmente, ao estudar a avaliação da formação desenvolvida na instituição verificou-se que as políticas e práticas avaliativas concebidas têm uma orientação semelhante à da formação desenvolvida, isto é, apresenta uma maior tendência para o reconhecimento externo e cumprimento de normativos e requisitos exigidos por entidades externas, para a utilização de instrumentos padrão exigidos pelas mesmas entidades e quantificação do número de ações realizadas e pontuações obtidas em variáveis quantificáveis, para a generalização em matérias que existem certas especificidades e elaboração de relatórios extensos com maior enfoque no paradigma quantitativo, que seguem critérios e normas definidos por entidades auditoras. Nas palavras de diferentes dos entrevistados:

na avaliação da formação (...) a formação é avaliada por aqueles dois mecanismos (...) [questionário de levantamento de necessidades formativas e questionário de avaliação da satisfação]. Não estou muito a ver, embora ok, possa ser discutido, discutível e questionável, a forma como estão elaborados esses questionários. A verdade é que também eles servem para dar uma resposta aos tais requisitos legais e normativos. Lá está, nessa lógica de alterar, também já foi alterado, e se calhar, faz todo o sentido introduzir algumas alterações, nomeadamente na forma como as respostas estão disponibilizadas, e que podem enviesar um bocadinho a resposta. (Profissional da Escola 1)

essa avaliação [capaz de ir além da mensuração] (...) é tão importante, tão pertinente (...), como é tão complexa de introduzir. Isso requeria que estivéssemos numa

VI ENJIE

Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação

4 e 5 fevereiro 2022

atividade permanente, de fazer essa avaliação. Através do feedback, de ouvir as pessoas individualmente, relativamente àquilo que acham que a formação lhes traz (...). E, de certa forma, é um bocadinho, eu não diria impossível, porque não é, mas (...) complexo (...). Difícil [implementar], (...) porque não temos recursos, nem lógica, nem instrumentos (...) até porque, isso implica um grande trabalho de campo (...), de investigação, (...) para o qual nós não temos os recursos. (Profissional da Escola 1)

Perante os dados apresentados e respetiva reflexão, procura-se representar na Figura 1, por um lado, a coexistência destas diferentes lógicas, subjacentes ao modelo de formação e da avaliação na organização em estudo e, por outro, representar o predomínio de um modelo sobre os demais. Na Figura 2 procura-se ilustrar a orientação mais tradicional da avaliação da formação desenvolvida na organização, com particular enfoque numa avaliação e controlo.



Figura 1 – Perfil da Formação na Instituição.



Figura 2 – Caracterização do Modelo de Avaliação da Formação da Instituição.

Não obstante a identificação de um predomínio mais tradicionalista no que concerne às políticas e práticas da formação e de avaliação da formação levada a cabo na instituição, admite-se que o mesmo contexto pode dar azo a leituras distintas relativamente àquela que aqui se apresenta. Tal aspeto, resulta do ponto de se identificar pólos de análise de esferas algo opostas, como por exemplo: se por um lado, a formação responde de forma evidente a normas, critérios e requisitos, por outro lado, vários formandos classificam múltiplas formações como úteis e interessantes, mesmo as obrigatórias, que derivam desses mesmos requisitos. Também no que diz respeito à avaliação da formação, apesar de se notar que os instrumentos utilizados pela instituição dão igualmente resposta às exigências definidas exteriormente à mesma, e que não fornecem respostas àquilo que efetivamente a instituição gostaria de obter como informação relativamente à formação implementada, não menos verdade é a dificuldade com que os profissionais se deparam no sentido de encontrar instrumentos que permitam avaliar a formação numa perspetiva distinta, aliás, sobretudo, notam particulares adversidades quanto à aplicação de instrumentos de caráter mais emancipatório, desde logo por questões relacionados com o tempo para aplicação desse tipo de métodos. Outro dos pontos que pode encerrar alguma ambiguidade é que a vertente estratégica, não raras vezes, cruza-se com a vertente burocrática, porque são várias as formações que se vão tornando importantes em algum momento, tornando-se de caráter obrigatória em dado contexto temporal, e ao mesmo tempo oferecem mais um recurso estratégico no sentido de melhorar a eficácia e a produtividade dos processos. Por fim, a controvérsia burocratização-humanização. Sobre este “duelo”, se por um lado o não reconhecimento do papel burocrático e do seu peso seria negligenciar e escamotear uma realidade plasmada numa óbvia evidência, por outro lado, deve-se reconhecer o protagonismo cada vez mais saliente do tema

da humanização em contextos de formação e, particularmente, em contextos de saúde, sendo que os profissionais desta área, tal como foi notado neste estudo, reconhecem a este tópico uma extrema relevância. Deste modo, a análise a um tema como este é complexa e abre janelas sob múltiplos horizontes, que podem canalizar o investigador para uma panóplia de abordagens distintas e de importante relevo de modo a melhor compreender este tipo de contexto.

NOTAS FINAIS E REFLEXIVAS

Deste trabalho verificou-se que a formação e a avaliação da formação desenvolvidas na instituição orientam-se mais para uma perspetiva de controlo, maioritariamente focadas no cumprimento de requisitos e normativos legais/formais e no controlo e regulação de entidades externas. Por essa razão realizou-se a sugestão à instituição no sentido da mesma aprofundar o seu modelo de avaliação da formação de modo a incorporar dimensões que possam ser mais próximas de uma lógica emancipatória dos profissionais e, ainda, avaliar os efeitos da formação. Esta lógica emancipatória pode começar por desenvolver estratégias de maior envolvimento dos próprios profissionais-formandos na conceção e avaliação da formação. Esta valorização da vertente emancipatória dos profissionais, entende-se ser um passo fundamental a concretizar rumo a uma formação e sua avaliação mais favorável à elevação de valores como justiça, igualdade, democracia, entre outros de índole humanista. Mais ainda, sendo o trabalho um dos pilares fundamentais da sociedade atual concebe-se que a valorização desses ideais em processos de formação contínua dos profissionais em contexto laboral pode constituir um adequado contributo no sentido de incrementar os níveis de satisfação dos trabalhadores, nomeadamente ao focar políticas e práticas que fomentem a reflexão conjunta, a partilha de ideias e processos de decisão, a construção conjunta de objetivos e planos, entre outros aspetos. Acresce também o facto de a organização estudada se inserir no âmbito da Administração Pública, e nessa medida sugere-se como fundamental o Estado evoluir para um estágio de descentralização mais elevado, que permita uma maior liberdade dos atores em contexto, nomeadamente ao nível do processo de tomada de decisão. Para terminar, entende-se que numa sociedade do século XXI, na qual se deve estimar a liberdade dos indivíduos, se deve reconhecer a sua capacidade para tomar decisões acerca da sua realidade, se deve enaltecer valores como a justiça social, igualdade e democracia, urge desburocratizar e descentralizar as estruturas organizacionais, nomeadamente no âmbito da Administração Pública.

FINANCIAMENTO

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2005). Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas (3ª ed.). Cortez.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), Avaliação de organizações educativas: actas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar (pp. 51-68). Universidade.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas – Situação actual e perspectivas futuras. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 6, 1646-4990.
- Bernardes, A. (2013). Políticas e práticas de formação em grandes empresas: a dimensão educativa do trabalho. Porto Editora.
- Caetano, A. & Velada, R. (2007). O problema da transferência na formação profissional. In A. Caetano (Coord.), Avaliação da formação: estudos em organizações portuguesas avaliação (pp. 19-38). Livros Horizonte.
- Canário, R. (2016). Trabalho e formação de adultos: entre o ser e o ter. Revista contemporânea de educação, 11(22), 264-280, Retirado de <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/2700/7136>.
- Cardim, J. (2005). Formação profissional: problemas e políticas. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Castro-Almeida, C., Boterf, G. & Nóvoa, A. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos: re-

flexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE). In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 115-135). Porto Editora.

- Correia, J. (1997). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 3-30). Porto Editora.
- Correia, J., Fidalgo, F. & Fidalgo, N. (2011). A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 37-50, Retirado https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Correia.pdf.
- Costa, J. A., & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 7, 148-161.
- Fernandes, A. (2018). Relatório da Saúde 2018. Serviço Nacional de Saúde, Governo de Portugal. Retirado <https://www.sns.gov.pt/retrato-da-saude-2018/>.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In A. Afonso & M. Esteban (Orgs.), *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). Cortez Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto Editora.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (2ª ed.). Afrontamento.
- Guerra, I. (2002). A avaliação de um projeto de intervenção. In I. Guerra, *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais* (2ª ed.) (pp. 175-205. Principia – Publicações Universitárias e Científicas.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Kovács, I. (2002). *As metamorfoses do emprego: ilusões e problemas da sociedade da informação* (1ª ed.). Celta Editora.
- Le Boterf, G. (2001). Da Engenharia da Formação à Engenharia das Competências: que procedimentos? que actores? que evoluções? In P. Carré & P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 355-374). Instituto Piaget.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. Cortez.
- Lima, L. (2012). Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem” (Vol. 41). Cortez.
- Lopes, N. (2006). Tecnologias da saúde e novas dinâmicas de profissionalização. In G. Carapinheiro (Org.), *Sociologia da Saúde. Estudos e Perspectivas* (1ª ed.) (pp. 107-134). Pé de Página.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Edições Pedagogo.
- Melo, A., Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). 10 novas competências para ensinar: convite à viagem. Artmed.
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida na currículo e currículo na vida*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P., Lisboa, Portugal.
- SNS (2015). *Política de Saúde. Pilares do Programa*. Programa do XXI Governo Constitucional 2015-2019, em <https://www.sns.gov.pt/institucional/politica-de-saude/>.
- Sobrinho, J. (1996). Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação – Revista Da avaliação Da Educação Superior*, 1(1), 15-24. Retirado <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722/pdf>.
- Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. *Educação e Sociedade*, 25(88), 703-725 Retirado <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88>

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens
Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Artigos

Educação para o Empreendedorismo e Sustentabilidade

A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO E SOCIAL. PROPOSTAS DE MUDANÇAS SUSTENTÁVEIS: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO SUPERIOR EM TIMORLESTE

A educação para o empreendedorismo como fator de desenvolvimento económico e social. Propostas de mudanças sustentáveis: um estudo de caso no ensino superior em Timor-Leste

Bia Ble Hitu Carvalho de Jesus
Universidade Évora

Conceição Leal da Costa
Universidade Évora

Rui Quaresma
Universidade Évora

RESUMO

Constatamos um aumento do interesse por parte da comunidade académica e das instituições internacionais relativamente à importância dos sistemas educacionais. A Educação para o empreendedorismo não é exceção, implicando consequente atenção para a docência, os currículos e as metodologias de aprendizagem no Ensino Superior (ES). Este artigo procura identificar e descrever instrumentos, metodologias e práticas pedagógicas mobilizadas nas disciplinas de educação para o empreendedorismo no ES, assim como analisar e compreender perceções do seu impacto no desenvolvimento do país onde a investigação de doutoramento que se apresenta está a ser desenvolvida – Timor. O estudo foi baseado no modelo da Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen para o estudo da intenção empreendedora (IE). Adotouse uma modalidade de estudo de caso, tendo sido escolhida a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). A recolha de dados incluiu questionários a estudantes, para uma análise da intenção empreendedora, incluindo a análise do conhecimento empreendedor e do contexto institucional. Bem como a realização de entrevistas aos professores que lecionam a unidade curricular (UC) de empreendedorismo para recolher informações sobre as práticas pedagógicas mobilizadas no processo de aprendizagem. Os resultados revelaram que a maioria dos respondentes concorda que a frequência de uma disciplina de Empreendedorismo é potenciadora da IE para inovações e criação de negócios próprios. Os resultados da análise da correlação revelaram que os contextos institucionais apresentam uma correlação muito fraca (16,2%) sobre a intenção empreendedora dos estudantes. De facto, a análise dos programas de empreendedorismo da UNTL, concentram-se mais nos conceitos teóricos do que em práticas que com eles se relacionem, ou seja, os estudantes têm poucas oportunidades para praticar atividades de empreendedorismo de forma sustentada e fundamentada. Como consequência, mostra-se necessário introduzir no processo de aprendizagem experiências de formação empreendedora mais eficazes, com uma pedagogia mais ativa focada na articulação estreita entre teoria e prática, com ênfase na ação e no acesso ao mundo empresarial. Espera-se que os resultados contribuam para ajudar à elaboração de políticas universitárias que venham a criar um clima favorável ao empreendedorismo, subsidiando aprendizagens com capacitação de futuros empreendedores em Timor-Leste para a criação de emprego e desenvolvimento social sustentável.

Palavras-chave: Educação para o empreendedorismo; Estudo de caso; Ensino superior; Opções pedagógicas; Currículo e desenvolvimento sustentável.

INTRODUÇÃO

O conceito de empreendedorismo está associado ao processo de criação e/ou expansão de empresas inovadoras, seja por oportunidade ou necessidade, mas desempenhando sempre um papel de relevo na criação de emprego (GEM, 2019). Em resposta à globalização e às incertezas que surgem no mercado, estudos recentes salientam que o empreendedorismo constitui um fator chave de resposta a situações precárias, como a exclusão social e a pobreza, principalmente nos países onde o desemprego tem vindo a atingir dimensões preocupantes (Zaman et al., 2021), mas também tem contribuído para o desenvolvimento económico e social dos países (Carree & Thurik, 2010). Face a este cenário, é necessário à sua

integração no sistema educativo, com base numa política integrada que tenha como objetivo não só mudar as mentalidades, mas também melhorar as competências empreendedoras e eliminar os obstáculos que dificultam a criação, a transmissão e o crescimento das empresas (Lackeus, 2015).

Percebeu-se que há uma necessidade urgente de melhor entender esta problemática, desenvolvendo para isso um estudo que pretenda responder às seguintes questões de investigação: 1) Quais as características dos planos de estudos e opções pedagógicas subjacentes ao ensino formal do empreendedorismo timorense, no ensino universitário? 2) Será que os desenhos curriculares e as opções pedagógicas das diferentes unidades curriculares (UC) contribuem para promover a intenção empreendedora (IE) dos estudantes universitários em Timor-Leste (TL)? 3) Como melhorar o contributo da educação empreendedora para um maior e melhor desenvolvimento social de Timor-Leste? Face ao exposto, o estudo procura identificar e compreender, instrumentos, metodologias e práticas pedagógicas mobilizadas nas UCs de educação para o empreendedorismo, no Ensino Superior (ES), assim como analisar e compreender as perceções do seu impacto no desenvolvimento das pessoas e do país.

2.CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

2.1. Educação para o empreendedorismo

A educação para o empreendedorismo foi introduzida pela primeira vez por Shigeru Fujiini na Universidade de Kobe (Japão), em 1938. Mais tarde começaram a surgir cursos de gestão de pequenas empresas na Universidade de Harvard (Redford, 2006), nos países da União Europeia (Carvalho & Costa, 2015) e noutros países no mundo. Em Timor-Leste, o primeiro curso sobre empreendedorismo foi introduzido no currículo do ES, na sequência da reforma curricular de 2014 (Jesus & Quaresma, 2019). A sua integração no currículo tem como objetivo o adquirir de conhecimentos nas áreas do saber e do saber-fazer, bem como no adquirir de competências empreendedoras essenciais para uma realização pessoal (Martins, 2013). Relativamente à sua importância na formação de competências empreendedoras nos estudantes, a Comissão Europeia (CE, 2016, p.21) definiu a educação para o empreendedorismo como:

(...) o desenvolvimento das competências dos aprendentes e a sua capacidade para transformar ideias criativas em ações empreendedoras. Trata-se de uma competência essencial para todos os aprendentes, que contribui para o desenvolvimento pessoal, cidadania ativa, inclusão social e empregabilidade. É relevante para o processo de aprendizagem ao longo da vida, em todas as disciplinas e para todos os tipos de educação e de formação (formal, não formal e informal) que contribuem para um espírito ou comportamento empreendedores, com ou sem finalidades comerciais.

Esta definição da CE mostra duas perspetivas bem diferentes, uma “restrita” e a outra “ampla”. A primeira refere-se ao conhecimento do empreendedorismo por parte do indivíduo, aquilo que ele apreende sobre o processo de identificação de oportunidades, ou seja, como iniciar, manter e aumentar o crescimento e a inovação de um negócio. Em suma, aprende a como se tornar um empreendedor. A definição mais ampla está associada não só às atividades económicas e à criação de empresas, mas a todas as áreas da vida e da sociedade. Trata-se de desenvolvimento ao nível pessoal orientado para a ação, ou seja, o ato de se transformar num empreendedor. Serve o propósito de aumentar a qualidade da preparação dos jovens ao nível das suas capacidades inovadoras, proativas e iniciativas, tanto para trabalharem numa organização (intraempreendedora), como para desenvolverem os seus próprios negócios (Schaefer & Minello, 2020).

A educação para o empreendedorismo deve ser entendida como uma estrutura educativa formal que permita o desenvolvimento de conhecimentos cognitivos e de competências empreendedoras não cognitivas. Quando se pretende promover as segundas, as atividades educativas devem ser introduzidas através de processos dinâmicos que envolvam situações em que o aluno aprende fazendo, permitindo-lhes colocar os conhecimentos adquiridos em prática (Lackeus, 2015).

2.2. Currículo e opções pedagógicas no âmbito de uma educação empreendedora

O currículo no ES é frequentemente entendido como constituído por uma disciplina ou pela organização das disciplinas que compõem um determinado curso (Mesquita et al, 2018). Aí deve-se dar ênfase ao papel do professor, por este ser um agente decisivo no processo de inovação e mudança das universidades, influenciando principalmente a qualidade do processo de ensino (Mesquita et al, 2018). Na época em que vivemos a mudança é um processo constante e variadas são as inovações que

provocam transformações na sociedade. A forma de encarar a ciência altera-se e conduz a mudanças profundas, não só nas atividades económicas, mas também nas atividades sociais. Tal requer uma atualização contínua de conhecimentos e a necessidade de formar um novo tipo de profissional que corresponda às necessidades atuais do mercado. Deste modo, proceder-se-á a uma contextualização das questões curriculares e opções pedagógicas no contexto do ES, nomeadamente ao nível da qualidade dos programas de ensino, dos modos de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, da forma como os professores podem inovar a sua prática (Mesquita et al, 2018).

Uma nova visão do ES procura promover uma capacitação dos seus estudantes de forma profissional, envolvendo conhecimentos teóricos e práticos de alto nível, para a sua realização pessoal e participação ativa na sociedade e no mundo (UNESCO, 1988; ODS, 2017). Dessa forma, é imprescindível que o ES forneça uma formação de qualidade, em consonância com a Declaração Mundial sobre a Educação para o Século XXI (Delors et al. 1996). A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Incorpora, de modo consistente, nas políticas e práticas do ES os conceitos e objetivos relacionados com o desenvolvimento sustentável (ODS, 2017). Partindo deste pressuposto, torna-se relevante que as Instituições de Ensino Superior (IES) proporcionem nos seus currículos a educação para o empreendedorismo de forma mais integrada, interdisciplinar, harmonizada e transversal. Esta deverá também ser implementada em todos os cursos, de forma a promover a cultura empreendedora entre os estudantes, conduzindo à sustentabilidade económica, social e ambiental dentro das próprias instituições (Schaefer & Minello, 2020). O processo de formação de estudantes empreendedores necessita de quebrar a postura do ensino tradicional, que apenas forma em função da oferta existente, sem se preocupar em desenvolver a faceta empreendedora nos estudantes (Ribeiro, 2014).

Muitos autores recomendaram uma pedagogia ativa focada na teoria e na prática, que enfatize a ação e concentre os seus esforços na entrada no mundo empresarial. Assim, promove-se um método de aprendizagem orientado para a ação, para a experiência, para o contexto e para a resolução de problemas. Aprende-se descobrindo e fomentando atividades em que a imaginação e a criatividade têm prioridade. Outra estratégia prende-se com a realização de projetos de equipa que desenvolvam de forma holística todas as áreas apontadas acima (Schaefer & Minello, 2020). De acordo com Redford (2006) os conteúdos programáticos devem ser implementados com as demais técnicas pedagógicas, a saber: elaboração de planos de negócios, estudos de caso, visitas a empresas, brainstorming, projetos de criação de empresas, simulações, discussões, oradores convidados (empreendedores de sucesso), estudos de viabilidade de mercado, visitas de estudo (Redford, 2006). Para tal, o professor não é um mero transmissor de conhecimento, devendo integrar o empreendedorismo nas outras disciplinas, na instituição e na comunidade (Schaefer & Minello, 2020). O professor deve desempenhar o seu papel de facilitador, mas será o aluno o protagonista da sua própria aprendizagem, tornando-a significativa (Schaefer & Minello, 2020).

2.3. *Intenção empreendedora*

Um número crescente de estudos utilizam o modelo da Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991, 2002), em inglês, Theory of Planned Behavior (TPB) para o estudo da intenção empreendedora (IE). Este é um dos modelos mais utilizados para compreender e prever a IE de um indivíduo em relação à criação de uma empresa (Liñán e Fayolle, 2015). A principal diferença deste modelo relativamente a outros consiste no forte destaque dado ao contexto social. A TPB aborda três fatores motivacionais que pretendem prever e explicar o comportamento humano, em contextos específicos, como determinantes para o surgimento da IE (Liñán e Chen, 2009; Liñán & Fayolle, 2015). Três variáveis precedem a formação da intenção: 1) a atitude pessoal diz respeito à perceção de um comportamento favorável, ou não, que a pessoa tem em relação a tornar-se empreendedor; 2) a norma subjetiva refere-se à influência do ambiente social (principalmente no círculo restrito em que vive) no comportamento de um indivíduo, no que respeita a tornar-se, ou não, um empreendedor; e 3) a perceção sobre o controlo do comportamento reflete o grau de perceção do indivíduo sobre a sua facilidade, ou dificuldade, em realizar um determinado comportamento. Para Ajzen estas três variáveis expõem o intuito de realização de um comportamento. Quanto maior for a apreciação de um determinado indivíduo relativamente ao comportamento, maior será a sua intenção de concretizar o mesmo.

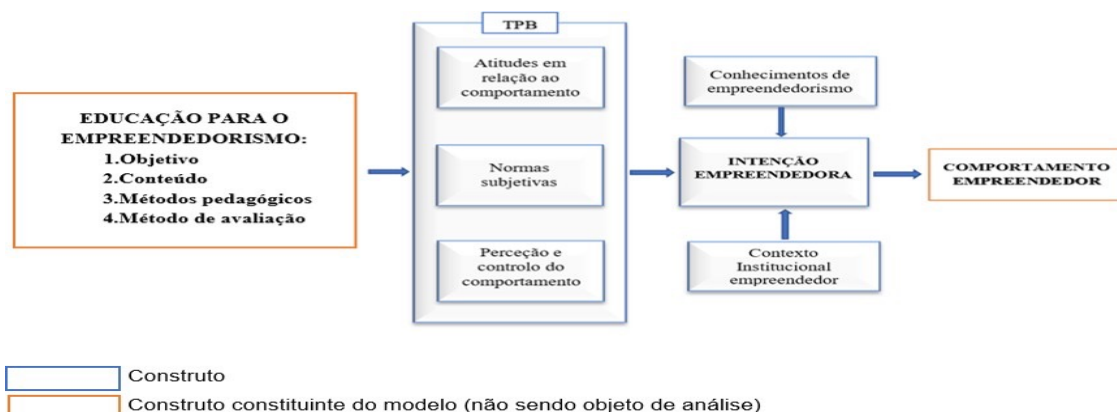
A literatura recente destaca o facto de a educação para o empreendedorismo ter dado uma resposta eficaz na formação das competências empreendedoras, tornando possível a aquisição da IE por parte

dos estudantes (Lackeus, 2015; CE, 2016). No entanto, alguns resultados empíricos não revelam isso. Por exemplo, o resultado do estudo de Hartsenko e Venesaar (2017) e Fayolle et al., (2006) mostram que a formação de empreendedorismo influenciou positivamente as IEs dos estudantes. Por outro lado, Kusumojanto et al., (2020) realizaram um estudo utilizando o mesmo modelo, mas este revelou um resultado contraditório relativamente às atitudes e IEs dos estudantes. Os autores salientam que este resultado foi determinado pela diferença nos métodos pedagógicos aplicados. A falta de professores qualificados na área, os insuficientes mecanismos de apoio, e as metodologias inadequadas podem ser apontadas como causas dos resultados obtidos.

2.4. Modelo de Análise e Hipóteses

A revisão da literatura permitiu a construção de um modelo conceptual para esta investigação, através da identificação de fatores que influenciam a IE. É importante a utilização de um questionário estandarizado, pelo que pretendemos validar a TBP para o contexto de Timor-Leste. Construímos um modelo que avalia o impacto da educação no empreendedorismo medido pela TPB. Simultaneamente serão avaliados mais dois constructos com impacto direto sobre a IE: conhecimentos de empreendedorismo e contexto institucional (Figura 1). As hipóteses de investigação são as que a seguir se apresentam:

- H1. A atitude pessoal dos estudantes em relação ao comportamento empreendedor tem correlação positiva com a sua intenção empreendedora.
- H2. As normas subjetivas têm correlação positiva com a sua intenção empreendedora.
- H3. A perceção do controlo de comportamento dos estudantes tem correlação positiva com a sua intenção empreendedora.
- H4. O conhecimento de empreendedorismo dos estudantes tem correlação positiva com a sua intenção empreendedora.
- H5. O contexto institucional tem correlação positiva com a sua intenção empreendedora.



Fonte: Adaptado de Fayolle et al, (2006) e Moreira (2014)

3. METODOLOGIA

Esta investigação adotou a modalidade de estudo de caso, tendo sido escolhida para tal a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) em Timor-Leste (TL). O estudo de caso desenvolve um plano de investigação que implica um estudo detalhado de uma identidade definida (Coutinho, 2018). Foi escolhida a UNTL para realização deste estudo uma vez que é a única universidade pública em Timor-Leste, constituindo-se como universidade de referência no país. A implementação do sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS), em 2014, deu um importante contributo para a introdução do empreendedorismo no currículo, não apenas na Faculdade de Economia e Gestão (FEG) e na Faculdade de Agricultura (FAGRI), mas também noutras Faculdades: Engenharia, Ciências e Tecnologia (FECT) e Ciências Sociais (FCS). Esta investigação aplica uma combinação de abordagens qualitativa e quantitativa. A primeira será a mais indicada na área da educação, mas os dados apurados junto dos estudantes perspetivaram como essencial uma abordagem quantitativa. O processo de

3.1. Abordagem Quantitativa

O processo metodológico da abordagem quantitativa foi aplicado a uma amostra de carácter não-probabilístico. Os estudantes da UNTL foram selecionados entre as três faculdades que já introduziram a matéria de empreendedorismo no currículo (FEG, FAGRI e FECT). Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por restringir a 75 o número de estudantes a integrar a amostra, todos matriculados no ano 2020/2021. Os dados foram recolhidos através do método inquérito por questionário de tipo semiestruturado. Este modelo de questionário é necessário quando se pretende obter informação qualitativa para completar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis (Hill & Hill, 2016). O instrumento da investigação foi elaborado a partir da adaptação do questionário de IE desenvolvido por Liñán e Chen (2009) e do questionário utilizado na dissertação de Moreira (2014). O questionário continha sete secções: dados pessoais, atitudes em relação ao comportamento, normas subjetivas, percepção e controlo do comportamento, intenção empreendedora, conhecimento empreendedor e contexto institucional. Utilizou-se a escala Likert de 7 pontos: sendo 1= “Discordo Totalmente” e 7 = “Concordo Totalmente”, para determinar em que medida concordavam ou discordavam com as afirmações. Originalmente as escalas foram apresentadas em língua inglesa, depois foram traduzidas em língua portuguesa no questionário desenvolvido por Moreira (2014) e, finalmente, foi traduzida para tétum, para facilitar a compreensão por parte dos alunos.

No que respeita ao processo de recolha de dados, este resultou de um trabalho colaborativo entre a investigadora e os docentes da UNTL que lecionaram a UC de Empreendedorismo. Desta forma foi possível aplicar o questionário diretamente em sala de aula aos estudantes. Os dados recolhidos foram organizados e codificados na folha de cálculo Microsoft Excel. O processo da análise de dados foi dividido em duas etapas: a análise descritiva e a análise de correlação de spearman para testar as cinco hipóteses básicas propostas acima, com os critérios definidos em Marôco (2018). Todas as análises foram efetuadas com o software SPSS v.24.

3.2. Abordagem Qualitativa

Esta abordagem foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro momento foi distribuído o guião de entrevista aos professores que lecionam a UC de empreendedorismo. O guião foi adaptado de Redford (2006), no âmbito de uma investigação nacional sobre a educação para o empreendedorismo em Portugal, em 2004/2005. Na segunda fase realizou-se a entrevista através de uma marcação prévia com os professores. As entrevistas foram gravadas em formato áudio e transcritas na totalidade. Nestas foram abordados os seguintes tópicos: dados pessoais, trajetória profissional, atividades empreendedoras já desenvolvidas, ferramentas pedagógicas (objetivos, conteúdo, método pedagógico

Variável	Categoria	Frequência absoluta (N)	Percentagem (%)	Percentagem cumulativa
Género	Feminino	40	53,3	53,3
	Masculino	35	46,7	100
Faculdade	Economia e Gestão (FEG)	25	33,3	33,3
	Agricultura (FAGRI)	25	33,3	66,7
	Engenharia, Ciência e Tecnologia (FECT)	25	33,3	100
Situação profissional	Estudante a tempo inteiro	63	84	84
	Trabalhador-estudante	12	16	100
Participa atividade ligada ao empreendedorismo fora da universidade	Sim	37	52,1	52,1
	Não	34	47,9	100
Idade	Parâmetros	Valores		
	Mínima	20		
	Máxima	31		
	Média	23,59		
	Desvio padrão	1,839		

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos estudantes

Em relação às variáveis determinantes da intenção empreendedora, o resultado mostra que os estudantes responderam “concorda totalmente” em relação à formação de empreendedorismo influenciando as quatro variáveis em estudo: ARC, NS, PCC, CE e IE. Contudo, eles “discorda(m) totalmente” que a variável CI influencie a intenção empreendedora nos estudantes (ver Tabela 2).

Variável	Média	Desvio padrão
Atitude em Relação ao Comportamento (ARC)	6,1	1,065
Normas Subjetivas (NS)	5,9	1,007
Percepção do Controlo do Comportamento (PCC)	5,3	1,199
Conhecimento Empreendedor (CE)	4,9	1,266
Contexto Institucional (CI)	1,6	0,707
Intenção Empreendedora (IE)	4,9	1,101

Tabela 2. Análise descritiva das variáveis

Após a análise descritiva, foi efetuada a análise de Correlação de Pearson para testar se existe uma correlação estatística entre as variáveis: ARC, NS, PCC e CE com a variável da IE, utilizando um nível de confiança de 95%. O resultado da tabela mostra existir uma relação positiva e significativa entre as variáveis: ARC, NS, PCC, CE e CI com a variável IE. Contudo, a relação entre as variáveis CI e IE é negativa, o que indica uma relação muito fraca. Assim, teremos de rejeitar a hipótese 5.

Hipóteses		Correlação	Pvalue	N	Resultado
H1	ARC → IE	0,442	0,000	75	Significativa
H2	NS → IE	0,539	0,000	75	Significativa
H3	PCC → IE	0,604	0,000	75	Significativa
H4	CE → IE	0,384	0,001	75	Significativa
H5	CI → IE	0,163	0,162	75	Não significativa

Nota: *Todas as correlações são estatisticamente significantes com $p \leq 0,05$.

*Correlação (r): “r” entre 0 e 0,33 = baixa correlação; “r” entre 0,34 e 0,66 = média correlação; “r” entre 0,67 e 1,00 = alta correlação.

Tabela 3. Comprovação das hipóteses

O resultado corrobora com as investigações realizado por Kusumojoanto, et al, (2020). Um resultado contraditório relativamente às atitudes, contextos institucionais com a IEs dos estudantes podem ser determinados pela diferença nos métodos pedagógicos aplicados, a falta de professores qualificados nessa área, e insuficientes mecanismos de apoio oferecido pela instituição.

4.1. Resultado da análise de dados qualitativos

Para a abordagem qualitativa foi aplicado o guião de entrevista aos 10 professores que lecionam a UC de Empreendedorismo na UNTL. Apresentamos o perfil de cada um deles na Tabela 4.

Variável	Categoria	Frequência absoluta (N)	Percentagem (%)	Percentagem cumulativa
Gênero	Feminino	2	20	20
	Masculino	8	80	100
Nível de escolaridade	Doutoramento	3	30	20
	Mestrado	6	60	90
Título de graduação	Licenciatura	1	10	100
	Empreendedorismo	1	10	10
	Marketing	4	40	50
	Microcrédito	1	10	60
	Finanças	1	10	70
	Agricultura familiar	2	20	90
	Auditoria de sistema de informação	1	10	100
Categoria profissional	Leitor orientador e gerente da disciplina (C1)	5	50	50
	Leitor sénior (C2)	2	20	70
	Leitor sénior (C3)	1	10	80
	Leitor júnior (C3)	1	10	90
Faculdade	Assistente	1	10	100
	Economia e Gestão (FEG)	25	33,3	33,3
	Agricultura (FAGRI)	25	33,3	66,7
	Engenharia, Ciência e Tecnologia (FECT)	25	33,3	100
Possui/já teve atividade empreendedora	Sim	6	60	60
	Não	4	40	100

Tabela 4. Dados sociodemográficos dos professores

Tendo em consideração as respostas dos professores, ficamos a saber que o curso de Empreendedorismo na UNTL não foi apoiado por outras iniciativas da universidade, tais como centros de empreendedorismo e/ou inovação, incubadoras e concursos de planos de negócios. Quando perguntámos sobre a principal razão que impulsionou a criação destes cursos, a maioria dos professores respondeu que esteve relacionado com a procura de trabalho no mercado, tendo-se inspirado nas disciplinas estruturais de outras universidades (80%). 10% dos professores indicou ter sido sugestão dos stakeholders e outros 10% indicaram como razão o apoio político do governo. A maioria dos cursos é oferecido em turmas com mais de 35 alunos e apenas o curso de Ciência e Economia tem menos estudantes a estudar esta matéria, pelo que se optou por introduzir a UC de Empreendedorismo como opcional.

Relativamente aos objetivos de ensino, o resultado da análise descritiva mostra que as atividades práticas para desenvolver as competências empreendedoras, como criação de um pequeno negócio, raramente são definidos como objetivo de ensino. No Gráfico 1 são apresentados os resultados sobre os objetivos de ensino.

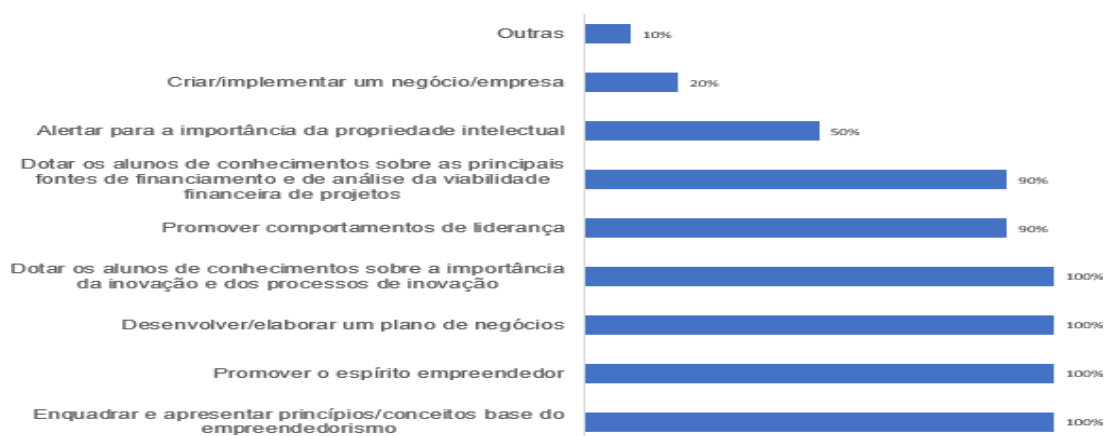


Gráfico 1. Os objetivos do currículo

Conforme se pode depreender da análise do Gráfico 2, todos os cursos de empreendedorismo incluem as definições, os tipos de empreendedorismo e inovação, o perfil de empreendedor, a identificação e avaliação de oportunidades. Temas como controlo e prevenção de falências, raramente é abordada durante os cursos. Em muitas sociedades e culturas, onde o “erro” é muito penalizado, é fundamental incluir nos conteúdos desta UC temas relacionados com o controlo e prevenção de falências. Esse conhecimento poderá contribuir para alterar certos preconceitos sociais ligados à assunção de riscos, pois o erro faz parte do caminho para o sucesso (Carvalho & Costa, 2015).



Gráfico 2. As áreas curriculares

Os professores de Empreendedorismo recorrem com maior frequência às aulas expositivas (80%), à conceção e criação de plano de negócio (40%) e ao seminário (30%). Atividades como jogos de empresa, simulações de computador e estágios, que estão frequentemente associadas ao ensino de pequenos grupos de estudantes, nunca ou muito raramente são eleitas pelos professores. No

que diz respeito ao processo de avaliação, a maioria dos professores respondeu que os alunos são avaliados através de um exame sumativo e de trabalhos de grupo, seguindo os procedimentos de avaliação instituídos na universidade.

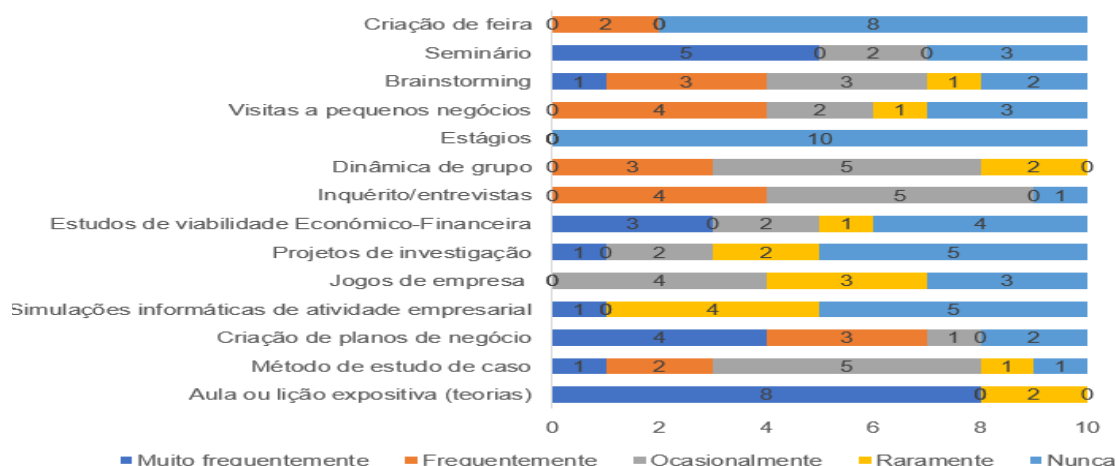


Gráfico 3. Métodos pedagógicos no ensino do Empreendedorismo

Relativamente à pergunta sobre as tendências futuras na área da educação para o empreendedorismo, que deverá ser implementado em TL durante os próximos cinco anos, os professores sugeriram a criação de um centro de empreendedorismo, de parcerias com outras entidades e a constituição de um fundo de apoio às atividades práticas realizadas pelos professores. Também é necessário fazer uma revisão do currículo, para que os conteúdos do empreendedorismo possam ser introduzidos em todos os cursos. Isto é particularmente pertinente na Faculdade de Economia e Gestão, que deverá introduzir esta matéria no currículo com carácter obrigatório.

5. CONCLUSÃO

As evidências empíricas neste estudo confirmam a validade do modelo integrador da IE baseada no modelo de TPB de Ajzen, em Timor-Leste. A principal conclusão que se tira da análise dos resultados consiste na constatação de que a maioria dos respondentes concorda que a frequência de uma UC de Empreendedorismo é potenciadora da IE para criação de negócios próprios. Estabelecendo uma ligação entre estes resultados e os resultados das entrevistas efetuadas aos professores, evidenciase uma associação direta entre as expectativas dos professores e dos estudantes em relação à educação para o empreendedorismo. O resultado da análise da correlação fraca entre as variáveis demonstra pouca contribuição no apoio à prática empreendedora dentro da instituição analisada. De facto, os programas concentram-se mais na transferência teórica do que no conhecimento prático. Isto implica que os estudantes têm pouca oportunidade para praticar as atividades de empreendedorismo (Lackeus, 2015).

Estes resultados sugerem que as universidades necessitam de conceber e implementar várias atividades para encorajar os docentes a aplicar uma variedade de métodos e modelos de aprendizagem criativos e inovadores, fornecendo instalações e infraestruturas de apoio às atividades empresariais para criar uma atitude empreendedora e intenção empreendedora dos estudantes (Kusumojanto, et al., 2020). Assim, torna-se necessário introduzir no processo de aprendizagem programas de formação empreendedora mais eficazes e com uma pedagogia mais ativa focada na teoria e na prática com ênfase na ação e no acesso ao mundo empresarial (Redford, 2006; Schaefer & Minello, 2020). Espera-se que os resultados contribuam para ajudar na elaboração de políticas universitárias que venham a criar um clima favorável ao empreendedorismo, subsidiando programas de capacitação de futuros empreendedores.

O estudo que apresentamos também demonstra algumas limitações, situação comum a grande parte dos trabalhos de natureza empírica. Referimo-nos, por exemplo, ao número de respostas aos questionários, o qual poderia ter sido alargado a estudantes de outras universidades que não apenas a UNTL, permitindo uma caracterização mais abrangente dos estudantes timorenses. No entanto, a abordagem que ora apresentamos poderá ajudar os indivíduos a tornarem-se empreendedores de sucesso, capazes de contribuir para a criação de postos de trabalhos, aumentando o crescimento da economia do país para uma maior competitividade global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioural control, self-efficacy, locus of control and the theory of planned behaviour 1. *Journal of applied social psychology*, 32(4), 665-683.
- Carree, M. A., & Thurik, A. R. (2010). The impact of entrepreneurship on economic growth. In *Handbook of entrepreneurship research* (pp. 557-594). New York, USA: Springer.
- Carvalho, L. C., & Costa, T. G. (2015). *Empreendedorismo uma visão global e integradora*. (1º ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Comissão Europeia. (2016). *Educação para o Empreendedorismo nas escolas europeias. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Cunha, L., Marquesan, F., & Silva, J. (2021). Ensino do empreendedorismo: percepção dos alunos de uma instituição de ensino superior. *Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo*, 6(1), 89-111.
- Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc, N. (2006). Effect and counter effect of entrepreneurship education and social context on student's intentions. *Estudios de economía aplicada*, 24(2), 509-524.
- Global Entrepreneurship Monitor Report. (2019). GEM 2019 Global Executive Report. <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2018-2019-global-report>
- Hartzenco, J. & Venesaar, U. (2017). Impact of Entrepreneurship Teaching Models on Students' Entrepreneurial Intentions: The Case of Estonia and Hungary. *Research in Economics and Business: Central and Eastern Europe*, 9(1), 72-92.
- Kusumojanto, D. D., Narmaditya, B. S., & Wibowo, A. (2020). Predictors of self-employment behavior among business graduates. Evidence from Indonesia. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 8(2), 454. DOI: 10.9770/jesi.2020.8.2(27)
- Jesus, B., & Quaresma, R. (2019). Educação para o empreendedorismo: Análise das Práticas didático-pedagógicas e proposta de um novo modelo para o ensino do empreendedorismo em Timor-Leste. Em CEE'2019 Conference on Entrepreneurship Education. INESC TEC. Porto, Portugal.
- Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in education: what, why, when, how. *Entrepreneurship* 360 – Background Paper. European Commission.
- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 33(3), 593-617. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x
- Liñán, F. & Fayolle, A. (2015) A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. *International, Entrepreneurship and Management Journal* 11(4), 907-933. DOI: 10.1007/s11365-015-0356-5
- Martins, F. M. (2013). O importante da educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas formar uma nação com gente capaz de pensar. *Revista Veritas*, 1, 35-43.
- Mesquita, D., Flores, M. A., & Lima, R. M. (2018). Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 42-61. DOI:10.22201/iisue.20072872e.2019.25.338
- Moreira, R. V., (2014). O impacto da educação em empreendedorismo sobre intenção e comportamento empreendedor. *Dissertação de Mestrado em Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial*. Universidade Aveiro.
- Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (2017). *Relatório Nacional sobre a implementação da agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Portugal.
- Oliveira, B. F., Vieira, D. A., Laguía, A., Moriano, J. A., & Soares, V. J. S. (2016). Intenção empreendedora em estudantes universitários: adaptação e validação de uma escala (QIE). *Avaliação Psicológica*, 15(2), 187-196. DOI: 10.15689/ap.2016.1502.07

- Redford, D. T. (2006). Entrepreneurship Education in Portugal: 2004/2005 National Survey. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12, 19-41.
- Ribeiro, R. L., Oliveira, E. Q., & Araújo, E. S. (2014). A contribuição das instituições de ensino superior para a educação empreendedora. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 10(3).<https://doi.org/10.54399/rbgdr.v10i3.1482>
- Schaefer, R., & Minello, I. F. (2020). Empreender como uma forma de ser, saber e fazer. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 14(1), 160-193.
<https://doi.org/10.12712/rpca.v14i1.34722>
- UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Paris, 1998. Missões e Funções da Educação Superior. Piracicaba: Unimep. Está disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>
- Zaman, U., Zahid, H., Aktan, M., Raza, S., & Sidiki, S. N. (2021). Predictors of self-employment behavior among business graduates. *Cogent Business & Management*, 8(1), <https://doi.org/10.1080/23311975.2021.1947760>

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens
Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Artigos

*Educação, Cidadania
e Inclusão*

O ALUNO COMO AGENTE E COCRIADOR
DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM. UMA
NARRATIVA A PARTIR DA VOZ DE ALUNOS
DE UMA ESCOLA DE 3.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO DA MADEIRA

EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS AO AR LI-
VRE DE UMA INFÂNCIA URBANA CONTEM-
PORÂNEA: A TRADIÇÃO LOCAL DE SALTAR
NO RIO DOURO

O aluno como agente e cocriador dos processos de aprendizagem. uma narrativa a partir da voz de alunos de uma escola de 3.º ciclo do ensino básico da madeira

Sofia Silva

Universidade da Madeira

Nuno Fraga

Universidade da Madeira

RESUMO

Considerando o pensamento de Dale (2004), sobretudo o que enquadra a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, parece ficar explícito uma alteração de paradigma que tem vindo a forçar os Estados a reconfigurarem a sua ação no espaço nacional e transnacional. Neste cenário, a educação assume o papel de uma variável dependente do projeto de desenvolvimento global que edifica a sua ação num triplo enfoque que correlaciona os sistemas económico, político e cultural, a partir dos quais importa responder às seguintes questões: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas e processos são definidas e governadas?; quais as consequências sociais e individuais destas estruturas e destes processos?

Perante a incerteza, complexidade e ambiguidade da sociedade pós-moderna (Lipovetsky & Charles, 2018), fruto da globalização, da competitividade e do acelerado desenvolvimento tecnológico, é urgente preparar os alunos para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para a resolução de problemas que ainda não se conhecem, pelo que se torna essencial refletir sobre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários (OCDE, 2019).

A escola enquanto organização assume-se, por um lado, como lugar de prática, e por outro, como lugar de reprodução normativa, não sendo por isso um espaço neutro, pelo que se espera que ela assuma um papel ativo na transformação das suas práticas não só numa lógica de apropriação do currículo, mas também de adaptação e reconstrução ao seu contexto.

É neste cenário que se desvela a importância de consagrar espaços de participação democrática à luz de uma autonomia que deveria ser construída (Barroso, 1996) numa lógica bottom-up. A partir deste pressuposto emergem processos e agentes necessários à transformação da escola. Falamos concretamente do papel dos professores, dos alunos e das lideranças da escola na cocriação de ambientes de aprendizagem que potenciem os conhecimentos, competências e atitudes do Perfil dos Alunos.

Considerando a metodologia de uma investigação de doutoramento em curso, optou-se para a presente comunicação apresentar um recorte do estudo de caso único de abordagem qualitativa realizado em uma escola da Madeira, evidenciando resultados acerca do lugar do aluno como agente e como coconstrutor dos seus processos de aprendizagem, nos quais se deve considerar a sua capacidade e o seu poder de intervir.

Palavras-chave: *Perfil dos alunos; cocriação; currículo e inovação pedagógica; autonomia construída; estudo de caso.*

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, e perante um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo (Lipovetsky & Charles, 2018), é urgente preparar as crianças, que serão jovens adultos em 2030, para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não foram antecipados (OCDE, 2019).

Neste contexto, a OCDE desenvolveu uma bússola de aprendizagem (figura 1) com o propósito de orientar os países a encontrar respostas para duas questões essenciais: quais os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam para prosperar no mundo atual e como é que os sistemas educativos se devem organizar de forma a desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores?

Partindo deste enquadramento e considerando a metodologia de uma investigação de doutoramento em curso, optou-se no presente artigo por apresentar um recorte do estudo de caso único de abordagem qualitativa realizado em uma escola da Madeira, evidenciando resultados acerca do lugar do aluno como agente e como coconstrutor dos seus processos de aprendizagem, nos quais se deve considerar a sua capacidade e o seu poder de intervir.



Figura 1: Bússola de aprendizagem 2030 Fonte: OCDE (2019, p. 15)

1. A AGENDA DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

A escola pública nasceu num contexto de modernidade, no apogeu da sociedade industrial, enquanto poderosa máquina criada para formatar o tipo de pessoas de que necessitava, tornando-se responsável por garantir a necessidade social de um determinado tipo de conhecimentos e, consequentemente, de pessoas (Pacheco et al., 2018; Toffler, 1970). Reconhecida como dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1970), a escola baseava-se na transmissão de conhecimentos ordenados e hierarquizados para os seus fins, numa ótica de racionalidade e cientificidade, que caracterizou o pensamento moderno, com vista a manter a ordem e a coesão social.

Em plena sociedade da pós-modernidade (Lipovetsky & Charles, 2018), apanágio do século XXI, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes da globalização, da competitividade e do desenvolvimento tecnológico em aceleração. Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), as políticas públicas de educação em Portugal têm-se focado em assegurar o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à equidade com vista a garantir o direito à diferença e o desenvolvimento integral dos alunos. A autonomia das escolas, a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica têm sido referenciadas como referenciais-chave para o cumprimento deste desiderato, no intuito de estruturar soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos alunos.

Um dos maiores desafios da escola pública tem sido “encontrar estratégias diferenciadas que permitam lidar com a heterogeneidade social, económica e cultural de todos e de cada um dos alunos que frequenta a Escola, tendo em vista o seu sucesso escolar” (Cosme, 2020, p. 11).

Em Portugal, o programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019) estabeleceu a educação como uma das prioridades, enquanto meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, pelo que as políticas públicas de educação que se desenvolveram nos anos subsequentes tiveram como propósito garantir a igualdade de acesso à escola pública e promover o sucesso educativo de todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória (Pereira, et al., 2021).

No ano letivo 2016/2017, a Direção-Geral de Educação (DGE) iniciou um projeto-piloto, que fun-

cionou em regime de experiência pedagógica durante três anos letivos, designado Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP), para o qual foram selecionados seis agrupamentos de escola. Por via de políticas autonómicas e de gestão contextualizada da escola, e através da realização de projetos educativos próprios no âmbito organizacional e pedagógico (a nível didático e de gestão curricular), este projeto tinha como propósitos eliminar a retenção, diminuir o abandono escolar e prevenir o insucesso (Costa, 2019).

Em 2017, e na sequência da proposta apresentada ao Governo em janeiro de 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), o Governo aprovou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que constitui, igualmente, um documento de referência, em articulação com o Perfil dos Alunos, e que reintroduz a componente de Cidadania e Desenvolvimento no currículo nacional português, propondo a criação de uma Estratégia de Educação para a Cidadania por parte de cada escola.

No final do ano letivo 2016/2017, o Ministério da Educação criou um documento de referência para a organização do sistema educativo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, adiante designado por Perfil dos Alunos (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), que estabelece a matriz a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Este documento constitui um quadro de referência para todas as decisões de cariz educativo e uma orientação comum para as escolas e as ofertas educativas que proporcionam no âmbito da escolaridade obrigatória, colocando as aprendizagens no lugar central do processo educativo, tendo em vista a construção de um perfil de aluno de base humanista.

No ano letivo 2017/2018, foi implementado um projeto piloto em regime de experiência pedagógica, designado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), que teve como destinatários as turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade), o 10.º ano de escolaridade e o 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação. Na Região Autónoma da Madeira (RAM), o PAFC foi implementado em 10 escolas: 6 do 1.º ciclo do ensino básico e 4 dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário (DGE, 2018).

No final do ano letivo 2017/2018, mais precisamente a 6 de julho de 2018, foram promulgados os Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, este último na sequência dos resultados do PIIP e do PAFC. O Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, constituindo um marco na autonomia curricular das escolas que se assumem como palco de decisões contextualizadas na procura das opções curriculares e pedagógicas mais adequadas ao seu contexto, passando a poder gerir até um máximo de 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base (artigo 12.º), tendo em vista as respostas às necessidades dos seus alunos e a promoção das aprendizagens (Cosme, 2020).

No caso da RAM, este enquadramento normativo foi adaptado através do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho.

2. A ESCOLA COMO PALCO DE DECISÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS

As medidas de política educativa atuais remetem para a valorização dos contextos e para centralidade da escola e dos alunos, enquanto ponto de partida para uma gestão curricular e pedagógica flexível e contextualizada.

é a partir do entendimento comum da importância da flexibilização da prática pedagógica, por via da combinação parcial ou total de componentes de currículo, da adoção de metodologias mais práticas e flexíveis, da importância das atividades práticas experimentais que hoje as escolas podem abordar as diferentes unidades temáticas do currículo português, reconhecendo a importância de responsabilizar o aluno no processo de aprendizagem. (Cosme, 2020, p. 46)

Tendo em vista este propósito, as escolas devem fomentar o exercício da autonomia decretada e assumir uma autonomia construída (Barroso, 1996), por via de tomadas de decisão referentes à sua organização curricular e pedagógica. Imperam soluções organizativas diversificadas e opções curriculares e dinâmicas pedagógicas assentes na diferenciação pedagógica como resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e, simultaneamente, a uma gestão flexível do espaço da sala de aula e dos espaços naturais como espaços potencialmente educativos, privilegiando momentos de trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os docentes (Roldão, 2009). Compreende-se neste

cenário que a autonomia e a flexibilidade, tal como são narradas na legislação portuguesa, se consubstancializam como instrumentos gestionários da escola (Silva & Fraga, 2021).

Atendendo às áreas de competências emanadas no Perfil dos Alunos e aos contextos das comunidades educativas nos quais as escolas estão inseridas, o Decreto-Lei n.º 55/2018 prevê que as escolas definam as suas opções curriculares (artigo 19.º) e a estrutura, organização e funcionamento da componente de Cidadania e Desenvolvimento (artigo 15.º, n.º 2).

3. O ALUNO NO CENTRO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Em pleno século XXI, o verdadeiro desafio que se coloca às escolas, no domínio da organização e gestão do trabalho pedagógico, consiste em transitar de um ambiente que valoriza o ensino como uma atividade centrada no professor, para um ambiente que valorize a aprendizagem centrada nos alunos (Dewey, 2002). Pretende-se um projeto educacional onde os alunos e o ato de aprender ocupem o lugar central e no qual a escola contribua para a sua autonomia e o seu desenvolvimento holístico (Freire, 2014).

Outra preocupação atual é compreender até que ponto a organização e gestão do trabalho curricular e pedagógico nas escolas portuguesas são consentâneos com o Perfil dos Alunos que se pretende para a hodiernidade.

Cosme e Trindade (2013) defendem um novo paradigma, que apelidaram de paradigma da aprendizagem, que pressupõe o trabalho dos professores como uma “ação facilitadora do desenvolvimento cognitivo, da autonomia intelectual, da capacidade de cooperação, da capacidade estratégica e das competências metacognitivas dos alunos” (pp. 34-35). Contrapondo com o sistema tradicional, este novo paradigma pretende abordar os espaços e os tempos de trabalho e de aprendizagem nas escolas de uma forma mais flexível. As aulas expositivas e as sessões de trabalho coletivo devem reduzir significativamente, deixando de haver obrigatoriedade para a sua frequência, de forma que a sala de aula deixe de ser o local privilegiado para o trabalho pedagógico.

Pretende-se um compromisso curricular assente no desenvolvimento do trabalho autónomo dos alunos, do trabalho em grupo, das atividades de pesquisa, do desenvolvimento de projetos (Kilpatrick, 2006) ou de resolução de problemas. É urgente reconhecer as singularidades dos alunos e estimular o seu protagonismo no processo das suas aprendizagens. Os professores, por sua vez, devem ser encarados como interlocutores qualificados e a turma como uma comunidade de aprendizagem.

Em pleno século XXI, a escola portuguesa não deve continuar a organizar-se em função do aluno médio, mas assegurar a aprendizagem de todos os alunos, promovendo o desenvolvimento de competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos, para que se tornem mais responsáveis, solidários, empreendedores e preparados para um futuro incerto (OCDE, 2019).

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Quanto às opções metodológicas, trata-se de um estudo de caso único de abordagem qualitativa de cariz descritivo e interpretativo (Flick, 2009; Fortin, 2009; Stake, 2007).

O estudo foi desenvolvido nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, com alunos do 9.º ano de escolaridade de uma escola básica e secundária da Região Autónoma da Madeira que integrou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que decorreu, em regime de experiência pedagógica no ano letivo 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). A escola entrou no projeto com todas as turmas de 5.º ano de escolaridade, envolvendo um total de 181 alunos e 41 professores. No ano letivo 2020/2021, a AFC estava a ser implementada por todas as turmas de todos os anos de escolaridade, desde o 5.º ao 12.º ano.

Neste âmbito, pretende-se compreender as práticas curriculares e pedagógicas estabelecidas pela escola desde a participação do PAFC, no sentido de valorizar o aluno como agente e coconstrutor dos seus processos de aprendizagem.

De forma a concretizar o objetivo do estudo, utilizam-se como técnicas de recolha de dados a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009) dos documentos orientadores da política educativa e dos instrumentos de gestão da escola e a entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2009). Esta última foi realizada de forma presencial, através de um focus group a cinco alunos que assumiam as funções de Delegados de Turma do 9.º de escolaridade, no ano letivo 2020/2021

(tabela 1).

Código	Gênero	Idade	Antiguidade na Escola	Retenções
A1	Feminino	15	Desde o 5.º ano	Sem retenções
A2	Masculino	14	Desde o 5.º ano	Sem retenções
A3	Masculino	14	Desde o 5.º ano	Sem retenções
A4	Masculino	15	Desde o 7.º ano	Sem retenções
A5	Feminino	14	Desde o 5.º ano	Sem retenções
Média		14,4 anos		

Tabela 1: Caracterização dos/as Alunos/as entrevistados/as

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

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Reportando, de forma retrospectiva, aos últimos quatro anos do seu percurso escolar, os alunos referiram não ter sentido mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem, por considerarem que alguns professores já desenvolviam estratégias e métodos de trabalho semelhantes aos adotados na AFC, nomeadamente a metodologia de projeto. Kilpatrick (2006) defende que a capacidade de projetar, isto é, de agir com determinados propósitos, é constituída na relação do indivíduo com o meio, portanto o trabalho por projeto realça a importância da experiência do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, os alunos demonstraram concordar com os princípios pedagógicos subjacentes à AFC, bem como revelaram agrado com a adoção de metodologias práticas que colocam o aluno no centro da aprendizagem (Freire, 2014), designadamente a pesquisa, a realização de projetos, as visitas de estudo, os jogos pedagógicos, entre outras.

Quando tem projetos que englobam as duas matérias é muito fixe, aprendemos melhor. (A2)

[Com a flexibilidade] Não temos de dar a mesma matéria noutras disciplinas. Alguma matéria dá-se nas duas disciplinas e em vez de andar a repetir o mesmo, aprendemos melhor, fazemos algumas experiências, há trabalhos práticos, pesquisamos na internet, é menos teórico. Também fazemos trabalhos em grupo. (A5)

(...) No 8.º ano, fomos ao Funchal fazer uma visita de estudo e no final tínhamos de fazer um jogo e tinha perguntas de várias disciplinas, Ciências, Português, Matemática, e assim é mais fácil aprender. (A5)

Relativamente às principais opções curriculares assumidas para o 9.º ano de escolaridade na escola em estudo foram as apresentadas no quadro 1.

Opções curriculares	Disciplinas / Projetos
Combinação parcial de disciplinas, com recurso a Domínios de Autonomia Curricular (DAC)	Ciências Naturais e Físico-Química
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas	Educação Tecnológica e TIC
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso ao desdobramento de turmas	Ciências Naturais e Físico-Química Alemão, Inglês e Francês
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal	Apoio de Matemática Apoio de Português
Componente de Cidadania e Desenvolvimento como disciplina autónoma	Cidadania e Desenvolvimento

Quadro 1: Principais opções curriculares da escola para o 9.º ano de escolaridade

A combinação parcial de disciplinas, com recurso a DAC, foi realizada entre as disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química. Anualmente, a escola decide os DAC, que podem variar de ano para ano.

Estes devem traduzir-se em um trabalho multidisciplinar e cooperativo entre os professores de duas ou mais disciplinas, quer ao nível da planificação, quer da dinamização das aulas, numa perspetiva interdisciplinar do conhecimento e de articulação curricular (Roldão, 2009). Neste caso, os professores de Ciências Naturais e de Físico-Química planificam e dinamizam dois tempos semanais (90 minutos) de aula conjunta com a mesma turma.

Os alunos mostraram-se desagradosos com o funcionamento dos DAC, por considerarem que não há um fio condutor entre as duas disciplinas, ou seja, apesar de estarem dois professores em simultâneo na sala de aula, cada professor leciona a sua parte da matéria, não havendo qualquer interligação e/ou continuidade entre os conteúdos programáticos. Os professores continuam a privilegiar a fragmentação dos saberes académicos, incidindo em uma docência fortemente disciplinar (Leite, 2012).

Essas aulas [DAC] decorrem da mesma maneira, só que enquanto um está a dar a matéria, o outro professor fica sentado e, no máximo, chama a atenção aos alunos para estarem concentrados, mas não participa na disciplina. Mas mesmo assim é raro o professor chamar a atenção.

As minhas aulas de DAC (...) são muito pouco produtivas, não fazemos quase nada de Físico-Química nem Ciências quando estão os 24 alunos dentro da sala, fazemos menos do que quando está apenas um professor dentro da sala. Fico um ambiente caótico, muito barulho, muita conversa paralela e os professores não conseguem controlar. (A2)

(...) as disciplinas de Ciências e Físico-Química não são muito fáceis, por isso devíamos manter a turma subdividida, por exemplo ter 45 minutos com um professor e 45 minutos com outro professor, não vejo mais-valia em ter dois professores dentro da sala, por exemplo, a professora de Ciências não ajuda a de Físico-Química a dar a aula e vice-versa.

(...) sinto que cada um dá a sua matéria e de vez em quando discutem para ver quem fala [aulas DAC]. (A4)

(...) as nossas aulas em Ciências é mais à base de Powerpoint, o professor mete o Powerpoint para nós vermos e o professor vai falando e a professora de Físico-Química fica sentada à espera dos 45 minutos. Ele [professor de Ciências] acaba por demorar mais um pouco e ela [professora de Físico-Química] acaba por dar exercícios sobre a matéria que demos nas aulas anteriores. Não há continuidade, normalmente em DAC, ele faz mais um género de revisão ou, por exemplo, o turno 1 consegue acabar a matéria programada para aquele dia e o turno 2 não consegue, ele chega à aula de DAC e revê tudo, voltamos tudo ao início e já a parte que o turno 2 não aprendeu é dada.

(...) não é uma mais-valia ter os dois professores na mesma sala, porque nem sempre o professor de Ciências sabe a matéria de Físico-Química e vice-versa. Isto só faz com que os dois estejam lá, cada um dá 45 minutos de aula [aulas DAC]. (A5)

Outra das opções curriculares da escola foi a alternância de períodos de funcionamento por disciplinas, nomeadamente entre Educação Tecnológica e TIC, que funcionam por semestre, o que se traduz na divisão das turmas em dois grupos, sendo que um grupo frequenta Educação Tecnológica durante um semestre e o outro grupo TIC e no segundo semestre os dois grupos trocam de disciplina.

Verificou-se, igualmente, o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso ao desdobramento de turmas nas disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química e nas línguas estrangeiras Alemão, Inglês e Francês.

No caso das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química, e dado o seu carácter experimental, há o desdobramento da turma em dois grupos (90 minutos por semana) que frequentam, alternadamente, cada uma das disciplinas. Desta forma, garante-se a diminuição do número de alunos por grupo e possibilita-se o adequado manuseamento dos materiais e experimentação, com vista ao desenvolvimento da prática laboratorial e experimental. A utilização de metodologias ativas e participativas, por exemplo através do “aprender fazendo”, remete-nos para os princípios pedagógicos defendidos por Dewey (2002), que impelem os alunos a seguir a sua curiosidade inata de criar, construir, saber, experimentar, explorar, ou seja, envolver-se no meio ambiente através da experiência. As formas mais

eficazes de “aprender fazendo” relacionam-se com a realização de projetos, com o trabalho de campo e com a aprendizagem cooperativa (Marques, 1998).

Os alunos são unânimes ao concordar com o facto de que a divisão da turma nestas disciplinas traduz-se em inúmeros benefícios na realização das aulas, tais como uma melhor gestão do tempo, maior produtividade, o incremento da participação dos alunos, a diminuição do barulho, entre outros.

Uma turma com 12 alunos é mais calma do que com 24. E o tempo é melhor distribuído, porque conseguimos participar mais, a aula é mais produtiva. (A3)

Eu acho que resulta, mas quando vai metade da turma para um lado e outra para outro resulta muito melhor, porque há menos alunos, menos barulho e é muito mais fácil estarmos 12 numa sala e 12 noutra. (A5)

No que se refere às línguas estrangeiras Alemão, Inglês e Francês também se optou pelo desdobramento das turmas em dois grupos (45 minutos por semana), essencialmente, para a prática da oralidade.

(...) As aulas de Francês e de Inglês é 45 minutos para as apresentações orais e é mais fácil apresentar para 12 do que para 24 (...) (A5)

Em termos do desenvolvimento de projetos, todos os alunos do 3.º ciclo beneficiam também de Apoio de Matemática e Apoio de Português (45 minutos semanais) e que estão inscritos no horário semanal. Optou-se novamente pela divisão das turmas em dois grupos, de forma a reduzir o número de alunos, sendo que semanalmente, e de forma alternada, cada grupo frequenta um destes apoios. Quanto à componente de Cidadania e Desenvolvimento, a escola organizou-a como uma disciplina autónoma, com uma carga horária semanal (45 minutos) distribuída ao longo do ano letivo. A lecionação desta disciplina ficou à responsabilidade de docentes que se consideraram possuir o perfil adequado para este efeito, geralmente, professores de disciplinas da área das ciências sociais e humanas, tais como História e Geografia. Os temas e as aprendizagens a desenvolver foram definidos por ciclo e por ano de escolaridade. Para o 9.º ano de escolaridade foram definidos os temas do desenvolvimento sustentável, da saúde, da sexualidade e das instituições e participação democrática.

A opinião dos alunos relativamente a esta disciplina é bastante crítica, quer em relação aos temas abordados, que consideram repetitivos e que não vão ao encontro dos seus interesses e expectativas, quer à gestão que é feita por parte dos professores, que, em alguns casos, recriminam de utilizar o horário desta disciplina para lecionar conteúdos das outras disciplinas.

(...) nós estamos sempre a abordar o mesmo tema, que é a desigualdade social e a desigualdade financeira e nunca há a exploração de novos temas. Podíamos falar de tantos temas, como a comunidade LGBT, ou podíamos falar do aborto, mas estes dois anos foi sempre a falar da desigualdade financeira ou social. (A2)

(...) Nós passamos um ano inteiro a falar de instituições, como a ONU a UNICEF e a União Europeia. O professor fazia a ponte com a disciplina dele e aproveitou o 1.º e o 2.º período para dar matéria de História, só no 3.º período é que mudamos para a sexualidade. A Cidadania devia abordar mais temas, por exemplo, quando formos para a universidade, como podemos arranjar uma casa e que tipo de apoios existem. (A3)

A Cidadania é importante, mas torna-se repetitiva, é sempre a mesma coisa. (A4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o pleno exercício da sua autonomia, a escola em estudo reorganizou-se e definiu medidas curriculares e pedagógicas no intuito de promover o desenvolvimento de competências, através da articulação curricular e da corresponsabilização dos professores e dos alunos no ato educativo.

Quatro anos volvidos após a generalização da AFC, os alunos afirmaram concordar com os princípios pedagógicos subjacentes a este processo, com a adoção de metodologias mais práticas e flexíveis e com o desenvolvimento de atividades experimentais, que dê sentido às experiências dos alunos, colocando-os no centro do processo de ensino/aprendizagem.

Durante este período, demonstraram níveis mais elevados de motivação e de interesse quando

aprendem em contextos mais pequenos e com recurso a estratégias que privilegiam o trabalho multidisciplinar, prático e colaborativo, por lhes proporcionar um maior envolvimento e um papel ativo e participativo.

Apesar destas pretensões, os alunos teceram fortes críticas às práticas pedagógicas dos professores, nomeadamente ao nível da combinação parcial de disciplinas, com recurso a DAC, e da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Ainda que assentes em dinâmicas de trabalho interdisciplinar, mas não necessariamente colaborativo, relatam a resistência de alguns professores à mudança, considerando que continuam a relegar as suas necessidades, os seus interesses e a sua participação ativa para segundo plano.

A corresponsabilização dos alunos na construção dos conhecimentos e na mobilização dos saberes assume extrema importância para promover a aquisição de aprendizagens mais significativas e desenvolver os conhecimentos, competências e atitudes previstas no Perfil dos Alunos, capacitando-os a superar os desafios do século XXI. A ação pedagógica dos professores deve ser repensada de modo a envolver os alunos e reconhecê-los como agentes e cocriadores dos processos de aprendizagem, recuperando, com isso, o debate, mitigado, da gestão democrática das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1970). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Graal.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Mais Leituras Editora.
- Cosme, A. (Coord). (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular*. Decreto-Lei n.º 55/2018. Relatório Final 2018-2020. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e CIIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Costa, E. (Coord.) (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Direção-Geral da Educação.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460. <https://bit.ly/3IGLiI9>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira*, Série I, n.º 142.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Diário da República* n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Relógio D'Água.
- DGE (2018). *Acompanhamento e Monitorização PAFC*. Encontro Nacional. <https://bit.ly/3rMSyer>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (J. E. Costa, Trad.). Artmed.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação. Da concepção à realização* (N. Salgueiro, Trad.). Lusociência.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de projeto*. Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Lipovetsky, G. & Charles, S. (2018). *Os tempos hipermodernos*. (L. F. Sarmiento, Trad.). Edições 70.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar. Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Plátano, Edições Técnicas.
- OCDE (2019). *Future of education and skills 2030*. OECD Learning Compass 2030. <https://bit.ly/3tW4Xzo>

- 
- 
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C. & Estrela, M. T. (Orgs). (2018). Estudos de currículo. Porto Editora.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Machado, E. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular na perspetiva dos diretores: entre o ceticismo e a adesão. *Indagatio Didactica*, vol. 13 (2), 57-76. <https://bit.ly/3r1DoTJ>
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de ensino o saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão.
- Silva, S., & Fraga, N. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários. O Caso de Portugal. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 19(2), 37-54. <https://bit.ly/3nVi9Rt>
- Stake, R. (2007). A arte da investigação com estudos de caso. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Toffler, A. (1970). Choque do futuro. Livros do Brasil.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Experiências socioculturais ao ar livre de uma infância urbana contemporânea: a tradição local de saltar no rio Douro

Fernanda Brito

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Manuela Ferreira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

RESUMO

As sociedades contemporâneas e seu crescente processo de urbanização afetam a vida das crianças, designadamente a sua relação com o mundo natural e o usufruto de experiências em espaços públicos ao ar livre. Partindo deste contexto, a investigação visou compreender as experiências socioculturais e ao ar livre no dia a dia de crianças/jovens que vivem na Ribeira (Porto), e que praticam a tradicional brincadeira de saltar no Rio Douro durante o verão. Recorrendo aos contributos da Sociologia da Infância, dos Novos Materialismos, das Antropologia Ecológica e Urbana e da Geografia, visa-se compreender os modos de apropriação, resignificação e participação das crianças nos espaços-tempos urbanos e ribeirinhos. A etnografia urbana em espaços públicos abertos com crianças/jovens (5-16 anos), suas famílias, atores da comunidade e entidades não-humanas, sublinhou que i) os modos de estar/ser criança nesta comunidade são construídos a partir das suas agências enquanto experimentam as espacialidades, temporalidades e materialidades existentes no contexto atual e multifatorial desta zona histórica; ii) a coexistência das tradições locais e suas resignificações acontece numa teia geracional onde também interferem as culturas mediáticas e tecnológicas. O estudo contribui para mostrar que a infância urbana da Ribeira se entretece com as culturas local e global mediatizada e tecnológica, e que, a despeito dos interesses econômicos na reconfiguração urbanística, resiste, ocupando os espaços públicos e mantendo tradições ribeirinhas mediante processos de educação informal inter/intrageracionais, assim legitimando o espaço urbano público e aberto como um direito de todos.

Palavras-chave: Infância urbana; Sociologia da Infância; Etnografia em espaços abertos; Espacialidades; Experiências socioculturais infantis.

INTRODUÇÃO

“[O] risco social inerente à 2ª modernidade, resulta[ndo] do modo como a sociedade capitalista não somente evoluiu e se expandiu, mas de como se transformou numa ameaça global de destruição” (Sarmiento & Marchi, 2008, p. 7), tem vindo a gerar impactos na vida das crianças urbanas contemporâneas. Esse é o caso de constrangimentos diversos que incidem na sua relação com o mundo natural e no usufruto de experiências em espaços ao ar livre, públicos e abertos, impedindo, assim, o exercício de muitos dos direitos previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Considerando este contexto, a investigação realizada preocupou-se em conhecer a vida de crianças moradoras da zona da Ribeira, Porto, Portugal, após a identificação deste local como um ambiente urbano em que elas ocupavam habitualmente as ruas e mostravam uma intensa convivência com o mundo natural, especialmente com o rio. Assim, o objetivo central foi: conhecer e compreender como crianças/jovens da Ribeira que participam da tradicional brincadeira de saltar no Rio Douro durante o verão, se interrelacionam com o mundo natural e outros espaços urbanos ao ar livre no seu dia a dia. Para responder a esta questão buscamos compreender como estas crianças/jovens ocupam os espaços e como agem quando estão em contacto com o mundo natural; o que representa a tradição da brincadeira de saltar no rio nas suas vidas; que linhas unem ou afastam o brincar e outras atividades destas crianças das de outrora e o que caracteriza esta infância ribeirinha contemporânea. Assim, na investigação etnográfica com crianças/jovens de 5 aos 16 anos e adultos, familiares e outros membros da comunidade, tratou-se de produzir um conhecimento menos adultocentrado, pela assunção das crianças/jovens como as principais repórteres e intérpretes das suas experiências na

vida quotidiana local, especialmente a que se desenrola nos espaços públicos abertos.

A atenção aos modos de apropriação e ressignificação próprios da(s) cultura(s) infantil(is), desvelando uma complexa teia relacional multifatorial, mostrou como nos seus modos de estar/ser criança na Ribeira as crianças/jovens se encontram envolvidas num modelo de educação informal construído, por um lado, a partir de um cotidiano de convivência inter/intrageracional em espaços públicos e ao ar livre, e, por outro, a partir de fortes influências da cultura global, mediatizada e tecnológica, que as diferencia e singulariza face às gerações anteriores. Nestas confluências sobrevém que a infância ribeirinha de hoje, a despeito dos interesses económicos na reconfiguração urbanística desta zona da cidade, resiste, ocupando os espaços públicos e mantendo a tradição de saltar ao rio, assim legitimando usos infantojuvenis do espaço urbano público e aberto como um direito de todos.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Crianças como atores sociais e produtores de cultura infantil

Referenciadas à Sociologia da Infância (Ferreira, 2004; Sarmiento, 2003; Corsaro, 2011), consideramos as crianças como atores sociais competentes e com poder de agir para se expressarem e comunicarem acerca de si e da sua vida com outros humanos e o mundo circundante, e se posicionarem; ou seja, com vozes. A reprodução interpretativa (Corsaro, 2011) que assim realizam, evidencia os “aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (Corsaro, 2011, p. 32) e sua capacidade de ação e reinvenção do mundo. Nestes processos de construção social destaca-se a natureza interativa do brincar das crianças, elemento fundacional das culturas da infância (Sarmiento, 2003): ao brincarem as crianças relacionam-se com o mundo, apropriam-se de regras e princípios de ação e ressignificam-nos em função dos seus interesses e desejos junto ao seu grupo de pares (Ferreira, 2004).

Acresce que, fruto da pluralidade da ordem doméstica (Lahire, 2001, como citado em Lopes, 2019), da intensificação da escolarização e da influência dos media na socialização das crianças, agora com referências culturais partilhadas à escala global, as crianças da contemporaneidade estão agora “sujeita(s) a um feixe de forças e princípios socializadores bem mais heterogêneo” (Lahire, 2001, como citado em Lopes, 2019, p. 11) e complexo onde se incluem ainda os seres e entidades não humanos copresentes. Ou seja, discursos e materialidades, culturas familiares, escolares, mediáticas, tecnológicas, comunitárias, nacionais, globais, estão envolvidos no ser e devir das crianças, construindo-as, ao mesmo tempo que afetam e constituem o mundo ao seu redor.

Tal significa alinhar com os estudos críticos da infância (Spyrou, 2018) para desestabilizar a ideia moderna de infância, assumindo-a agora como um fenómeno complexo e ambíguo que, visto a partir de uma perspectiva mais relacional e heterogênea, permite destacar a pluralidade das suas existências na ordem geracional das sociedades bem como as singularidades diante da “variedade de infâncias que emergem no contexto local” (Spyrou, 2018, p. 8). Significa também passar longe da dicotomia adulto-criança para enfatizar a geracionalização enquanto processos relacionais complexos assentes na agência mútua entre ambos (Alanen & Mayall, 2001) e para reconhecer as inúmeras forças materiais e simbólicas que perpassam e originam a pluralidade de modos de ser/estar/tornar-se adulto e criança.

A CONSTRUÇÃO DE ESPACIALIDADES COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL

A infância e suas relações com a cidade, implicando compreender o espaço a partir da sua apropriação pelos grupos sociais, focou-se na dimensão do espaço relacional (Harvey, 2012, como citado em Magalhães 2020), que enfatiza os aspetos simbólicos e as experiências vividas pelos atores sociais no/com o espaço na construção de significados. Afinal o “espaço é uma relação, fundada na ação” (Turra Neto, 2019, p. 3). Com efeito, na “perspectiva socioespacial” de Lefebvre (2013 [1974]), na impossibilidade de o espaço ser pensado como uma entidade externa e absoluta, e de modo a atribuir-lhe a qualidade de construção histórica e social, é somente na relação com ele que sedimentamos nossos imaginários, percepções e experiências, que o tornamos real e corpóreo e entendemos enquanto corpo vivo. Nesse sentido, “uma paisagem geográfica não é tão somente mental ou tão somente material” (Ramos, 2021, p. 7), pois isso seria fragmentar o conhecimento e ignorar a experiência de quem a vive (Ramos, 2021). A interação entre sujeito e objeto enquanto forma de inteligibilidade do mundo, considera que a experiência de quem vive a paisagem também a produz dentro de um contexto material e histórico, a partir de fluxos dinâmicos feitos de contradições e justaposições (Ramos, 2021). Nesta perspetiva, o espaço social está todo o tempo num processo triádico e dialético que envolve o espaço percebido, o vivido e o concebido (Ramos, 2021).

Levar mais longe as relações entre atores sociais e espaço, requer ainda desconstruir a noção de

espaço absoluto (Harvey, 2012, como citado em Magalhães 2020), que aponta para a sua dimensão física e imóvel, e questionar a “divisão que institui a natureza e cultura como dois reinos ontológicos antagônicos” (Carvalho, 2014, p.72), para reconhecer a agência do lugar e dos objetos na construção daquela relação, como recomenda a antropologia ecológica (Procter & Hackett, 2017). Atribuir uma maior centralidade à vida, paisagens e materiais nas experiências das crianças, é compreender que “viver no mundo não é ocupar um lugar no meio de um ambiente povoado de objetos, mas, ao contrário, é juntar-se ao processo de formação e permanente transformação das coisas vivas, humanas e não humanas (Carvalho, 2014, p. 76). Assim, “unidos pelos itinerários de seus habitantes, os lugares existem não no espaço, mas, como nós, numa matriz de movimento” (Ingold, 2000, p. 219).

Nas espacialidades construídas a partir das dinâmicas relacionais dos espaços públicos de uma cidade, trazem-se aqui as crianças e suas experiências socioculturais desses espaços ao ar livre e suas materialidades para compreender os processos de significação e agência possíveis nessas inter-relações. Afinal, é neste espaço relacional, vivido, que se constituem enquanto sujeitos sociais e encontram formas singulares de se relacionarem com a cidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E OPÇÕES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Num estudo de caso exploratório posicionado numa perspectiva qualitativa fenomenológica-interpretativa, a pesquisa etnográfica assentou numa rede de relações com 26 atores ribeirinhos 17 crianças/jovens (5 aos 16 anos, 14 rapazes e 3 raparigas) e 9 adultos(as) (33 aos 70 anos, 5 mulheres e 4 homens), alguns deles familiares e amigos -, que foi sendo construída ao longo de um ano de agosto de 2020 a agosto de 2021, com idas ao terreno sobretudo aos fins de semana e mais intensamente a partir da primavera e verão, mas com algumas interrupções devido às restrições impostas pela pandemia.

Todos estes atores participarem diversamente em processos de recolha de dados, desde observações quotidianas em espaços públicos e abertos a entrevistas (8 crianças e 6 adultos) e conversas informais (mais 9 outros miúdos e miúdas moradores/as, ou não, que iam ao banho ao rio, pescadores e trabalhadores do turismo local e turistas). Incluem-se ainda na observação participante todas as materialidades, aqui definidas como entidades não-humanas do mundo natural, que fazem parte da Ribeira – o rio, suas marés e peixes, sobretudo tainhas, tantas vezes ressaltadas no discurso dos meninos(as). Recorreu-se também a fontes documentais escritas e audiovisuais¹.

A Ribeira, integrada no centro histórico da cidade do Porto, embora nas últimas décadas venha sofrendo processos de gentrificação e de intensificação do turismo, é ainda habitada por moradores nativos desta zona. Assim, o perfil sociográfico das crianças/jovens observadas e entrevistadas (8) caracteriza-se pela partilha de grande homogeneidade em termos da sua estrutura familiar, condição socioeconómica, residência e experiências na Ribeira e com o rio. Entre os(as) adultos(as) entrevistados(as) destaca-se a presença feminina, havendo 4 mães de crianças/jovens entrevistados(as), e 2 sujeitos masculinos sem relação familiar com as crianças. Apenas 1 das mães é casada, e todas têm baixa escolaridade e empregos pouco qualificados. Destas mães, 3 mantêm relações de amizade e vizinhança entre si, com fortes vínculos em que se reconhecem, muitas vezes, como parentes afetivos. Nos 2 adultos masculinos destaca-se a idade avançada, sendo 1 casado e 1 viúvo, com filhos/as e ambos reformados, embora bastante ativos, inclusive na vida da comunidade da Ribeira, constituindo testemunhos vivos da história da Ribeira e da tradição de saltar ao rio.

Nas sucessivas aproximações à realidade pela perspectiva dos(as) participantes, ou seja, aos significados e sentidos que os sujeitos atribuem aos fenómenos (Amado, 2013), a etnógrafa procurou desenvolver um olhar holístico e situado do contexto histórico, socioeconómico e cultural, e mobilizar processos de análise inferenciais e indutivos de todos os dados recolhidos. Estes foram sujeitos a uma análise temática para codificar o seu conteúdo, com base em 3 eixos temáticos principais (cf. tabela 1):

¹ Recolheram-se documentos escritos oficiais acerca da história local (cf. site da Câmara do Porto); documentos não oficiais (reportagens da imprensa local em papel e online); fontes não-escritas (registos audiovisuais acessíveis em plataformas como youtube, vimeo com partilhas de produções de cinema e vídeos pessoais de turistas diversos; fotografias dos acervos pessoais das famílias entrevistadas).

	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3
Crianças	Vivências e brincadeiras das crianças ao ar livre na Ribeira e na cidade	Relação com a zona da Ribeira e com o rio	Brincar no rio e socialização entre pares
Adultos	Memórias de infância na Ribeira e na cidade	Relação com a zona da Ribeira e com o rio	O rio e a socialização intergeracional

Tabela 1 Guião norteador

Na busca dos sentidos por trás do discurso aparente (Bardin, 1977), houve também a preocupação em fazer emergir os sentidos significativos para os atores, de modo a apreender e traduzir a sua complexidade no texto etnográfico.

EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS AO AR LIVRE DAS CRIANÇAS NA RIBEIRA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Construindo espacialidades, temporalidades e materialidades significativas

A análise das experiências cotidianas das crianças/jovens ribeirinhas de hoje mostram a sua “livre” circulação pela zona da Ribeira, a par das diferentes gerações. Neste contexto, o rio aparece como entidade central na vida da comunidade sendo revelado ao longo das nossas observações, conversas e entrevistas como principal atividade de lazer vivenciada pelas crianças/jovens e famílias de hoje e de outrora. Em destaque aparece também a preferência por brincadeiras nas ruas e ao ar livre em detrimento de brincadeiras em ambientes fechados: “ao ar livre é melhor porque assim temos os bancos, os postes para esconder” (Pedro, criança entrevistada).

No entanto, essa presença infantil nos espaços públicos abertos varia em função dos regimes diários (manhã, tarde, noite) e sazonais (verão, inverno), e suas combinações, tendo sido regular e intensa sempre que não chovia, aos fins de semana, e a partir da primavera e verão. No verão, durante o dia, as crianças brincam e saltam no rio, e circulam pelas ruas, continuando esses passeios à noite. Na interação com o rio os dados revelam uma interrelação com a diversidade e materialidades envolvidas. Neste sentido, os meninos demonstram imensos conhecimentos sobre as cheias, marés e temperatura da água, sobre estratégias para não se cortarem nas tainhas e sobre os inúmeros casos de suicídios, afogamentos e salvamentos que acontecem com certa recorrência, construindo suas percepções, vivências e imaginários daquele espaço.

É possível percebermos também que a presença e práticas infantis no espaço público das ruas e praças é diferenciada em função do género e idade. Apesar de ser possível ver muitas raparigas a circularem pelas ruas sempre em grupos, a ouvirem música, usarem os telemóveis e conversarem, destaca-se a presença dos rapazes através de uma ocupação mais fixa com o uso dos espaços para jogarem à bola, andar de bicicleta, sentarem-se juntos para conversar, mexer nos telemóveis, comer algo ou até mesmo para realizarem algumas de suas peripécias:

(...) Há ali um café que vende baldes assim de cola e de bebidas. Na segunda à noite... segunda... sempre vamos! Se você sair daqui desta rua vai ver um banco. Tem um banco e tem depois um bocadinho mais abaixo na parte... você vai e tem uma parte para encostar... ao lado tem uma tábua partida com fita cola. Nós sempre távamos lá à noite, sempre aí. Já queimamos um rato, queimamos uma garrafa de summers beer que ganhamos de brinde. (Pedro, criança entrevistada).

Um elemento que aparece com frequência nas observações e conversas é a presença e interesse por telemóveis e redes sociais no cotidiano das crianças/jovens, demonstrando grande familiaridade com o uso e conhecimento das plataformas digitais. O impacto desta materialidade na vida das crianças/jovens pode ser percebida, inclusive, através da expectativa de que esta investigação pudesse fazê-los ganharem mais seguidores nas redes sociais.

Quando me apresentei e expliquei a ideia da pesquisa, um deles perguntou: “E o que ganhamos com isso?” Mas imediatamente disse, “Não precisa ser dinheiro...” E o outro completou: “Seguidores?” (referindo-se às redes sociais). Mas na sequência, um deles falou: “Pode perguntar que a gente responde...” (Notas de Terreno).

As crianças mais pequenas da comunidade também podem ser vistas a circularem e brincarem com bola e bonecas pelas ruas, embora sempre acompanhadas de algum adulto ou parente mais crescido. Assim, é possível perceber o quanto esses adultos familiares ou até mesmo os meninos/meninas mais crescidos das famílias são os principais responsáveis pelo incentivo a que estes integrem-se na cultura da comunidade, sendo o banho ao rio um importante elemento de “batismo” e iniciação. Desse modo, é muito comum ver grupos familiares que envolvem mulheres, homens e crianças, sentarem-se à beira do rio para banharem-se e ali passarem horas do dia num momento de lazer. É nesse contexto que encontram outros moradores da comunidade, conversam, confiam ao outro adulto ou criança mais crescida a atenção do mais pequeno. Assim seguem a tecer a rede comunitária de relações em que um cuidado coletivizado e inter/intrageracional se faz presente, embora com alguns novos contornos, dado o sentimento de insegurança dos tempos atuais ligados ao processo de turistificação da área.

É deste modo que os meninos e meninas do rio, participantes com agência nas tradições de sua cultural local, atuam como aprendizes e, ao mesmo tempo, mestres nas interrelações do seu dia a dia com os mais pequenos, os mais velhos, e com as materialidades envolvidas nas espacialidades experimentadas na dinâmica viva da Ribeira contemporânea, agora gentrificada e turística.

APRENDER E (RE)PRODUZIR A CULTURA DOS “SALTOS PARA O RIO”

“As crianças da Ribeira têm sina de tartaruga pois nascem e correm para a água” (Má-nuel, adulto entrevistado)

A prática centenária de usar o rio, destacada em tantas falas quase como um aspeto natural, “genético” das crianças locais, é hoje por elas ressignificada, sendo a prática dos saltos ao rio reveladora de outras espacialidades locais com processos de iniciação e gradual ganho de competências demonstradas nos locais certos para os variados tipos de saltos. As crianças desde cedo são ensinadas pelos familiares e outros mais velhos a práticas de familiarização progressiva com o rio: aprender a entrar, banhar-se, nadar, saltar e mergulhar cada vez mais do alto.

Assim como nos tempos passados, as etapas evolutivas do nadar ao saltar são socialmente valoradas como atitudes de coragem/medo entre todos. Assim, as etapas evolutivas dos saltos seguem mais ou menos um percurso que começa na rampa, depois sobe uns degraus da escada, chega ao muro, vai ao castelo e então ao tabuleiro da ponte e suas duas alturas; e para os mais corajosos, o terceiro x da ponte².

A prática centenária dos saltos e suas releituras nas formas de ganhar dinheiro, apesar de parecer que “(...) somos malucos. Mandam-nos ir trabalhar!” (Miguel, jovem entrevistado), revela-se como um fenómeno da cultura local imbuído de sentidos e conteúdos de aprendizagem adquiridos de maneira não formal que são de extrema relevância na construção das identidades partilhadas daquela população ribeirinha.

GENTRIFICAÇÃO E TURISTIFICAÇÃO DA RIBEIRA VS. RESISTÊNCIAS E TENSÕES INFANTIS

A turistificação da Ribeira, influencia os modos de viver naquele espaço e a tradição dos saltos ao rio. No primeiro caso, dificultando as crianças de circularem à vontade, a pé ou de bicicleta pelas ruas; no segundo pela espetacularização dos usos e saltos no rio através dos media e constante presença da platéia de turistas, afetando, assim, a construção de imaginários acerca daquela população.

Assim, de modo a poderem continuar a viver alguma liberdade de movimento e relativa autonomia de circulação, crianças/jovens criam novas estratégias para minimizarem tais impactos e resistem quando mantêm ano após ano a tradição de usufruir do rio para saltos e banhos, quando ocupam os espaços “à força”, como quando insistem em andar de bicicleta no meio da multidão gritando “sai da frente” ou quando mesmo sob olhares mal-humorados, jogam a bola no cais da Ribeira, ou mesmo sob olhares de julgamento de seus “comportamentos inadequados” para o local, fazem suas asneiras de meninos na presença do turista. Resistem e se reinventam na construção de novos sentidos para

² Todos esses nomes representam as espacialidades construídas pelas crianças/jovens/adultos da comunidade, a partir das dinâmicas relacionais destes com os espaços geográficos que compõem a Ribeira

as correntes e maquinárias dos barcos, que agora servem de apoio para as brincadeiras na água do rio ou até mesmo o chão onde as multidões de turistas circulam, que se tornam um lugar para tomar banho de sol. Uma apropriação dos espaços desenhados para outros usos e funcionalidades, nesse caso o turístico, construindo/resistindo aos novos/velhos significados e “configurando uma geometria espacial (...) de luta por espaço na cidade” (Ramos, 2021, p. 14).

Nesta teia complexa que envolve as novas espacialidades da Ribeira, com interferências do processo de gentrificação local, associada às releituras e ressignificações da agência das crianças nas vivências das suas espacialidades, vemos também ocorrer um impacto na construção e reconstrução das identidades dos moradores locais. O que quer dizer que há uma evidente transformação na forma que são vistos pelos que vêm de fora, agora de forma não mais preconceituosa (como apontado nos relatos dos moradores mais velhos), mas essencialmente, nas formas que internamente passam a se reconhecerem, como moradores da Ribeira, o que parece realimentar o sentido de pertença daquela comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com crianças, meninos e meninas, e adultos, familiares e outros membros da comunidade da Ribeira, permite identificar alguns contributos para repensar as infâncias contemporâneas, nos constrangimentos que as afetam e nas potencialidades de que dispõem.

A presença infantojuvenil nos espaços públicos a céu aberto quando posta em diálogo com as infâncias do passado, realça processos intergeracionais de circulação de saberes e aprendizagens socio-culturais locais em que se conjugam espacialidades, temporalidades e materialidades diversas, em íntima proximidade com o rio. A sua corporificação nos modos de ser e viver das crianças contemporâneas ribeirinhas é reveladora de uma identidade local partilhada pelos grupos que compõem esta comunidade, nos seus modos de lazer, de engendrar formas de ganhar dinheiro e de exaltar habilidades e coragem.

Paralelamente, o interesse turístico para a renovação urbanística, movimentação económica com benefícios para moradores e renovação da imagem da comunidade local, permitiu perceber o quanto todo esse investimento limitou o uso de espaços públicos pela comunidade como um todo, principalmente pelas crianças/jovens com tantas pessoas a circularem por espaços antes “reservados” a um convívio em comunidade onde todos/as se conheciam alteraram-se mobilidades e ocupações espaciais, e sobreveio o sentimento de insegurança generalizado.

Face a estes fatores, as crianças/jovens mostraram-se atores resistentes, dinâmicos, criativos, construtores da sua história, que, embora tenham suas vidas afetadas pelas transformações advindas das “sociedades de risco” contemporâneas, interagem com esses novos modelos de vida, reconfigurando-os às suas demandas pessoais e coletivas. Com efeito, ao olharmos os encontros entre as crianças e as materialidades envolvidas no seu contexto de vida, neste caso, o rio, suas marés e biodiversidade, as maquinarias dos barcos, os turistas, mesas e cadeiras dos restaurantes, a ponte, as redes sociais, telemóveis... percebemos o quanto neste emaranhado de afetação mútua entre seres humanos, não humanos, discursos, práticas e crenças, estas crianças constroem suas experiências e se expressam através das suas culturas infantis, exercitando a sua agência no mundo e construindo ativamente as suas infâncias (Taylor et al., 2012).

Na confluência entre as geografias reais e as imaginárias, surge o espaço vivido, induzindo experiências, modos de lidar com constrangimentos, relações, que, através de uma materialidade própria acaba produzindo efeitos nas culturas da infância (Lopes, 2019). Embora a nossa análise tenha sido construída a partir de um pequeno recorte de atores de uma comunidade local, percebemos que, enquanto infância contemporânea, as experiências das crianças/jovens com o rio e com outras vivências ao ar livre, no contexto da história desta comunidade local coexistem e inserem-se numa teia relacional multifatorial que também é atravessada pelas culturas mediáticas e tecnológicas; portanto, dotadas de grande complexidade na construção de uma identidade que aporta ressignificações da cultura local, nacional e globalizada. São processos de ressignificação construídos tanto na rua como no rio e no espaço virtual, nos espaços, tempo, atividades de uma educação informal, prosaica, trivial e familiar, em que se intersectam relações consigo mesmo, com os seus pares, com a comunidade e com o mundo (Canário, 2005).

Sublinha-se assim a importância dos espaços públicos abertos nos processos de educação das crianças/jovens, na produção de culturas infantis pelo exercício das suas competências de auto/hete-

roconhecimento da realidade envolvente, humana e não humana, e de autogestão de situações, construindo aprendizagens na/com a rua, com os adultos e os seus pares e com toda a diversidade original de uma cidade viva. Com isso, este estudo lança faíscas na discussão para cenários maiores e mais globalizados que, alimentados pelos interesses políticos e económicos moldam os processos de ocupação das cidades contemporâneas e impõem um sentimento generalizado de insegurança. Ele contesta a ideia de que os espaços públicos já não são mais adequados para as crianças (Rosa & Ferreira, 2019) e de que a sua segurança está condicionada ao uso de espaços institucionalizados não-formais feitos para elas e adequados ao seu lazer “seguro”.

REFERÊNCIAS

- Alanen, L. & Mayall, B. (2001). *Conceptualizing child-adult relations. The future of childhood series.* RoutledgeFalmer.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação.* Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1977), *Análise de conteúdo* (ed. 70).
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico.* Porto Editora.
- Carvalho, I. C. M. (2014). *A Perspectiva das Pedras: Considerações sobre os Novos Materialismos e as Epistemologias Ecológicas* (pp.69-78). Universidade Federal de São Paulo. <http://www.researchgate.net/publication/291578530>
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância.* Artmed.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de infância.* Edições Afrontamento.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill.* Routledge.
- Lefebvre, H. (2013[1974]). *La producción del espacio.* Capitain Swing.
- Lopes, J. T. (2019). *As crianças e a cidade. Uma reflexão sobre usos e contra-usos no espaço público.* <https://hdl.handle.net/10216/124069>
- Magalhães, F. R. de (2020). *A compreensão antropológica sobre a categoria Espaço: um possível diálogo interdisciplinar entre geografia urbana e antropologia urbana.* Espaço & Geografia, Vol.23, No 1, 235-263.
- Neto, N T. (2019). *Corpo e Espaço: Algumas considerações. Dossiê Geografias interseccionais: gênero, raça, corpos e sexualidades.* Caderno Prudentino de Geografia, v. 3 (41), 02-08.
- Procter, L. & Hackett, A (2017). *Playing with place in early childhood: An analysis of dark emotion and materiality in children’s play.* Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 18(2) 213–226. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949117714082>
- Ramos, É C. M. (2021). *O que é a ciência do espaço em Lefebvre? Desdobrando sua genealogia espacial.* Geousp, v. 25, n. 2. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2021.181965>
- Rosa, I. M. & Ferreira, M. (2019). *Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco.* Zero-a-Seis, Florianópolis, v.21, n.40, p.249-275. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p249>
- Sarmento, M. (2003). *Imagário e culturas da infância.* Cadernos de Educação, v. 12, n. 21, 51-69.
- Sarmento, M. & Marchi, R. C. (2008). *Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, Configurações,* nº 4, 91-113. https://www.researchgate.net/publication/276328653_Radicalizacao_da_infancia_na_segunda_modernidade_Para_uma_Sociologia_da_Infancia_critica
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods research and knowledge production for a critical childhood studies.* Palgrave, MacMillan



Taylor, A.; Pacinini-Ketchabaw, V., & Blaise, M. (2012). Children's Relations to the More-Than-Human World. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 81–85. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.81>

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Evidências do protagonismo de crianças nas aprendizagens em vivências de educação infantil

Laércio Francesconi

Professor da rede Pública Municipal de Ijuí –Brasil

Rosa Branca Tracana

ESECD -IPG -CI&DEI

Maria Cristina Pansera de Araújo

Unijui –Brasil

RESUMO

O trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado com o objetivo de evidenciar o protagonismo infantil de crianças de 5 e 6 anos de idade, matriculadas em uma turma de Pré 2 da Educação Infantil, numa escola da rede municipal de Ijuí/RS, Brasil. Objetivou-se analisar os registros da atuação das crianças como sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem, conforme as vivências propiciadas com e pelos professores da turma. A investigação qualitativa e observacional foi fundamentada em Rinaldi (2018); Proença (2019), Friedman (2020) e Carvalho (2021), entre outros autores. O processo investigativo constituiu-se da análise das vivências da Educação Infantil propiciadas pela colaboração entre crianças e professores, no espaço escolar, desde as observações registradas em desenhos, painéis, decorações, vídeo-gravações, fotos e diário de bordo do professor pesquisador das atividades realizadas. Todo este material constituiu a documentação pedagógica, compartilhada com os pais, e que fundamentou as análises. As reflexões cotidianas, registradas no diário de bordo, propiciaram ao professor pesquisador e a regente da turma avaliar e (re) planejar a prática educativa desenvolvida com as crianças, desde as mini-histórias produzidas, que propiciaram repensar as necessidades e as continuidades do percurso pedagógico. O material foi transcrito e estudado, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006), com fragmentação, categorização e desenvolvimento do metatexto para compreensão do tema. Percebemos que o espaço e ambiente escolar parecem ser um só, mas o ambiente é modificado pela intervenção das crianças e professores envolvidos, na organização, questionamento e reconstrução das propostas dos docentes. Trata-se de explorar as contribuições das crianças nas suas falas, a fim de proporcionar a compreensão e teorização sobre descobertas e assuntos do seu interesse acerca do que a rodeia tanto no ambiente de casa como na escola. As mini-histórias, embora constituídas por uma sequência fotográfica e uma narrativa, trazem mais detalhes dos momentos em que ocorrem as aprendizagens das crianças, ao constituir um processo que proporciona questionamentos e reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Participação Infantil, Espaço e Tempo na Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A realização de pesquisa com e sobre crianças envolve postura ética na construção dos dados por meio de registros fotográficos, filmagens, desenhos, pinturas, colagens e modelagens. Assim, torna-se fundamental considerar um cuidado extremado para não constranger nem incomodar e, antes de qualquer outra coisa, respeitar os sujeitos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que a atenção é para o sujeito em ação e não, simplesmente, para os registros necessários à pesquisa. Não é possível relegar o sujeito a um segundo plano. Fazer pesquisa com criança é complexo e gratificante; requer que o pesquisador perceba as necessidades das crianças e atente para ver o mundo que as crianças querem mostrar.

Ao pensar na elaboração da documentação pedagógica, deparamos com numerosos e relevantes modos para a concretização e aperfeiçoamento da prática docente, bem como para ampliar os espaços de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para começar a documentar as aprendizagens, é necessário conhecer os modos de agir das crianças em espaços coletivos para registrar as suas aprendizagens da mesma maneira. Cada criança ou grupo é tratado como um ser único com muito poten-

cial para ser desenvolvido. O ato de documentar as aprendizagens efetivadas pelas crianças vai além do registro das observações; inclui o observar de perto, sem intervir, analisar, refletir e compartilhar as interpretações das crianças para assim, compreender o que acontece naquele momento e poder planificar um futuro trabalho. Este material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas, por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em fotografias, o próprio trabalho das crianças, incluindo a evolução dos registros no esquema corporal e também “mini-histórias”, que retratam momentos de vivências em que as crianças participam.

Através das teorias de Reggio Emilia procura-se, ao longo do texto, contextualizar de que modo todas as crianças são protagonistas, cada uma na sua individualidade, e que o professor, além de ser também um protagonista, é um mediador entre as vivências criadas por ele e também pelas crianças no cotidiano escolar. Tendo como base as palavras-chaves: Participação Infantil, Espaço e Tempo na Educação Infantil procurou-se seguir a ideia de como estas se relacionam e o protagonismo infantil torna-se evidente, quando ocorre a participação das crianças num contexto, que ocorre em um espaço e tempo organizado por elas. Esta organização do espaço, que é transformado dentro de um tempo em que as crianças são estimuladas, ocorre por meio da planificação do professor. A relação entre as palavras-chaves evidencia, ainda mais, a necessidade da participação das crianças no processo de aprendizagem, fazendo com que a interação entre crianças seja de grande importância neste processo.

O cenário reflete que, apesar da participação infantil estar sempre sendo discutida, no Brasil, a produção disponível nos instrumentos de busca acerca do tema ainda é pequena² e as produções são recentes (2011 a 2020). O foco das produções está relacionado com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ao pensar nos espaços de aprendizagens, percebemos que estes precisam estar presentes, também, no currículo da Educação Infantil. O espaço organizado da sala de aula não é um ambiente neutro, pois ele, por si só, carrega significados e intenções, pensadas anteriormente pelo adulto.

De acordo com Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear.

Assim, em um mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Os espaços organizados pelas crianças, na sala de aula, definem-se de acordo com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. O espaço precisa estar povoado de objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida. Gandini (1999, p. 150) afirma que: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”.

Reconhecendo que a criança é fortemente marcada pelo meio social em que se desenvolve, e que também deixa as suas próprias marcas neste meio, que tem a sua família como o seu principal referencial, apesar de todas as relações que ocorrem em todos os níveis sociais, o espaço infantil necessita priorizar e remeter a história da criança para o seu contexto e promover a troca de saberes entre as crianças. O conhecimento não se constitui numa cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. Sendo assim, as interações que ocorrem dentro dos espaços escolares são de grande influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Dessa maneira, o educador não precisa ser visto como uma figura central do processo de aprendizagem, mas sim como alguém mais experiente que aprende e permite ao educando aprender de forma mais lúdica possível, promovendo situações de aprendizagem e troca de experiências entre as crianças. A criança, mediante o seu meio cultural e das suas interações com o meio, seja em um trabalho individual ou coletivo, é a verdadeira construtora do seu conhecimento. De acordo com Oliveira (2000, p. 158):

O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos

2 De acordo com a Construção Curricular na Educação Infantil, são considerados, pelas faixas etárias: bebês: 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas: de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/2.BNCC_EI_Forma%C3%A7%C3%A3o_1.pdf.

espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos.

Esses espaços são de direito de todas as crianças, sejam eles públicos, privados, institucionais ou naturais. Segundo Lima (2001, p. 16), “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”.

Segundo Vygotsky (apud Davis; Oliveira, 1993, p. 56), “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”. Um ambiente estimulante para a criança, portanto, é aquele em que ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada; onde ela sinta o prazer de pertencer àquele ambiente e se identifique com o mesmo e, principalmente, um ambiente em que ela possa estabelecer relações entre os pares, que permite que o educador perceba a maneira como a criança transpõe a sua realidade, seus anseios e suas fantasias. Os ambientes precisam ser planejados de forma a satisfazer as necessidades da criança, isto é, tudo precisará estar acessível a ela, desde objetos pessoais como também os brinquedos, pois só assim o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades.

Personalizar o ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, e torná-la competente é desenvolver nela a autonomia e a independência. Ao oferecer um ambiente rico e variado, é possível a estimulação dos sentidos, essenciais no desenvolvimento do ser humano. Para que este ambiente propicie novas aprendizagens o mesmo deve conter materiais que chamem atenção das crianças. Estas novas aprendizagens por si só são significativas, mas ainda é necessário dar visibilidade às mesmas para a comunidade escolar. Para dar visibilidade destas tais aprendizagens é necessário entrar em ação a documentação pedagógica criada pelo professor, o qual com seu olhar sensível poderão captar sequências fotográficas onde estas aprendizagens acontecem efetivamente.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O registo diário é compreendido como um instrumento de trabalho pedagógico dos professores; é também entendido como um documento reflexivo dos professores onde documentam as suas conquistas, descobertas, medos e angústias. Documentar o dia a dia é apropriar-se dos afazeres em relação à sua própria prática pedagógica, e se faz fundamental no trabalho profissional do professor. Desta forma, reafirmamos que os registos escritos do professor são uma reafirmação legítima da autoria do professor como um “autor e narrador, comunicando seu fazer educativo através da palavra escrita, de um texto vivo, real, pois a palavra escrita, como texto, é tradução de uma experiência e, como expressão do vivido, é comunicação e troca” (Ostetto; Oliveira; Messin, 2001, p. 13).

Mediante esta reflexão diária, o professor avalia e também planifica a sua prática educativa com as crianças. Este registo organizado pelas mini-histórias e fotografias forma um importante documento onde tudo que é vivido é registado, juntamente com as crianças. Neste sentido, professor e criança, juntos, repensam a prática e ao reescreverem-na, ambos repensam o que podem melhorar ou dar continuidade, reafirmando o seu caminhar pedagógico. O registo proporciona a articulação entre a teoria e prática implicadas no fazer docente, sejam elas conquistas realizadas e também desafios a serem vencidos. Especialmente o professor, ao fazer os seus registos sobre a sua prática, acaba refletindo e apropriando-se da sua própria história e assim ensaiando sobre a sua autoria no processo.

Partindo da ideia de que a documentação pedagógica se faz necessária e que é de grande relevância na Educação Infantil, ficou identificado nas propostas educativas desenvolvidas uma fonte inesgotável para ampliar as reflexões sobre as experiências. Ao conhecer a proposta de documentação pedagógica, podemos entender que a documentação enfoca o protagonismo da criança e os seus processos, dando uma atenção especial às linguagens e a seu modo e pensamento de ser.

As formas de registo utilizadas, na constituição da documentação pedagógica, consideram não só a escrita, mas também as filmagens, fotografias, vídeo-gravações e registos das crianças (Gandini; Goldhaber, 2002). Um aspeto importante refere-se às fotografias, que por si só não constituem registo relevante, se desconsiderar as conversas, captadas por gravações ou anotações escritas das professoras, no momento em que se fez as fotografias. A principal razão de documentar é possibilitar um diálogo entre todos os envolvidos e, assim, buscar reconhecer a criança e seu protagonismo no seu desenvolvimento.

A prática de organizar a documentação pedagógica, no desenvolvimento da criança, é pressuposto visto que se encontra interligada a observação cuidadosa e atenta às maneiras pelas quais as crianças se relacionam com seus pares e o ambiente, constituindo, dessa forma, os seus conhecimentos sobre o mundo. A observação, que dá origem à documentação, é marcada pela sensibilidade na escuta e olhar do professor, a qual requer que o observador deixe a sensibilidade tomar conta de si para tentar se conectar ao outro e, assim, poder ouvi-lo. A curiosidade, a dúvida e o interesse estão por trás do desejo de escuta e, por isso, documentar é também um compromisso de acolher as vozes do outro não somente com os ouvidos, mas também com os outros sentidos, como adverte Rinaldi (2018). Assim, foi traçado um caminho metodológico para estar junto às educadoras e às crianças, e poder escutar a multiplicidade de formas e sinais expressos na documentação pedagógica organizadas pela professora.

O estar junto e a escuta extrapolam as atitudes, configuradas como uma aproximação dos sujeitos da pesquisa para, assim, buscar dados e conseguir responder como é registrado o protagonismo das crianças nas vivências. Para registrar o cotidiano vivido pelas crianças, foi necessário observar as ações, reações e interações não apenas das crianças, mas também da própria professora. É necessário estar atento para as dinâmicas em grupo e individuais, e para as implicações, nas relações pedagógicas entre professora e crianças, sempre com olhar sensível, pois registrar não é somente uma técnica que retrata o que observamos e descrevemos no papel.

Fortunati (2014) afirma que a documentação nasce da observação, e que documentar não é um ato neutro, sem intencionalidade que simplesmente reproduz a realidade das crianças. É um ato que traduz intenções, valores e expectativas de quem observa e, nesse caso, documentar revela o olhar e o pensamento daquela documentação produzida.

Interpelar é também atribuir um significado naquilo que as crianças fazem, e por este motivo a documentação pedagógica e a observação são instrumentos que juntos contribuem para valorizar suas experiências:

Através da observação e da documentação, de fato, o adulto tem a possibilidade de compreender e conhecer os processos das crianças, para depois narrá-los por meio de palavras e imagens. Observar e documentar as experiências de uma criança ou de um grupo representam, assim, instrumentos imprescindíveis para o conhecimento das potencialidades e das competências das crianças e do grupo. (Pagni, 2011, p. 39).

Esta história narrada, que nasce de uma observação cuidadosa de uma situação envolvida nela, se converte em documentação pedagógica, que amplia a compreensão dos conceitos e teorias, para assim dar visibilidade ao fazer das crianças. Estas observações transformadas em documentação e memória pedagógica constituem uma ferramenta para que os professores observem, pensem e comuniquem os acontecimentos do cotidiano, que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções e hipóteses das crianças sobre o mundo. São, também, um canal de comunicação com as famílias.

A documentação não é algo estático, e “[...] não é a representação de um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que ajuda na memorização e avaliações, a documentação é sim um procedimento que dá suporte ao fazer pedagógico do professor no diálogo que ele mantém com as crianças” (Rinaldi, 2018 p. 109). Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 201) asseveram que “visualizar a prática requer que o processo de documentação se torne parte integrante do trabalho cotidiano e não algo que está de fora”. Desta forma, o ato de observar e registrar das mais diversas maneiras são ações que precisam ser desenvolvidas ao longo do ano todo; é tido como uma prática contínua, um exercício que não precisa ser abandonado e só lembrado em momentos; é um registo que faz parte do dia a dia do professor e também das crianças.

A documentação gera um resultado necessário para cumprir alguns objetivos, tais como a comunicação com a família, a memória e demonstração das aprendizagens produzidas nas interações, de modo que o interesse sobre a documentação exige um processo detalhado e efetivo, que expresse o protagonismo dos envolvidos. Como a documentação aparece na planificação do professor? Sabemos que quanto mais aprendemos com as crianças e sobre elas, seus interesses, perguntas e conhecimentos, mais elementos teremos para elaborar uma planificação significativa, que auxilie o professor a avançar e potencializar o desenvolvimento das crianças, com maneiras diferentes de promover diálogos e ações delas.

As fotografias e as áudio-gravações são recolhidas pelo professor, que observa e se coloca como in-

terlocutor daquilo que a criança está fazendo, sem esquecer que esta ação é um continuum, desde um registo anterior, mas que não se encerra neste momento, pois existe um futuro, em que esta ação é ponto de partida. Em alguns casos aquilo que foi registado e documentado é apenas o início de muitas aprendizagens que podem vir a ocorrer. É necessário haver uma relação entre aquilo que foi interpretado e também lançar novas ideias e experiências dentro deste processo em que a documentação está imersa. Documentar assume uma dimensão relativamente grande no processo de avaliação da criança, pois envolve seleção e organização do que estará constituindo a documentação final. É necessário, também, rever o material e torná-lo disponível a outras pessoas que o possam olhar com outros olhares e assim interpretar de outras maneiras “como se estivessemos vendo e escutando novamente o que já aconteceu e, dessa maneira, conseguindo entendê-lo melhor” (Gandini; Goldhaber, 2002, p. 155).

Documentar as aprendizagens é também contar histórias; é fazer a narrativa de um fato ou de uma ideia nas mais diversas formas de pensar da criança; é também poetizar os acontecimentos, dar sentido aos fatos e à existência de momentos livres onde ocorrem trocas de saberes e de aprendizagens. Documentar é ser autor, é dar sentido a fatos existentes no dia a dia escolar das crianças e também do professor.

O documentar mediante narrativas e também com os diálogos das crianças requer algo que envolve e comprove o que está sendo escrito, que neste caso seriam as fotos e os diálogos das crianças. Após documentar, é igualmente necessário compartilhar e tornar visível esta documentação, das mais diversas formas, sendo por meio das exposições de produções das crianças em sala de aula ou em murais espalhados pela escola; é indispensável lançar mão de diferentes materialidades e suportes de acordo com o que é e com quem se quer comunicar.

As produções das crianças são uma parte importantíssima da documentação que se quer comunicar, utilizando-se, para tanto, os trabalhos bidimensionais e tridimensionais que já foram finalizados ou mesmo que ainda estejam em processo de elaboração. “Esse tipo de documentação precisa vir acompanhado pelas interpretações do professor e, quando for possível, pelos diálogos e pensamentos das crianças”, recomendam ainda Gandini e Goldhaber (2002, p. 156). Podemos perceber o quanto a documentação é cuidadosamente planejada, desde a preparação dos materiais, anotações do diálogo entre a criança e professora e também das interpretações que ambas têm.

O termo documentação é mais específico da Educação Infantil, e foi inserido na realidade das escolas brasileiras a partir da experiência italiana, com a função de identificar uma prática docente e também de dar visibilidade às várias formas de compreender a criança, suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o percurso das pesquisas e de vivências previamente organizadas, ou em situações inesperadas que surgem nos mais diversos ambientes escolares.

Dalhberg, Moss e Pence (2003, p. 194) consideram que “documentar de forma pedagógica, é documentar de forma sistemática o que as crianças estão mostrando e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o professor se relaciona com as crianças e também com o seu trabalho”. O material produzido na documentação pedagógica evidencia o que está sendo trabalhado com as crianças, e torna o registo das aprendizagens das crianças concreto e visível. Ao documentar as aprendizagens, criamos situações para retomar as vivências dessas crianças, ao mesmo tempo em que pensamos e refletimos sobre a nossa prática docente. Ao criarmos o hábito de documentar os processos pedagógicos, criamos finalidades que, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), fazem com que este processo se torne visível aos pais e à comunidade escolar sobre quanto, o que e como as crianças estão aprendendo e se desenvolvendo. Permite que a criança revise suas experiências, olhando o que fizeram e, assim, compartilhando as aprendizagens adquiridas com seus pais.

CONCLUSÃO

A documentação é mais que textos, tarefas, instruções, fotos e outros registros; é a ligação destes elementos que comprovam um momento importante que aconteceu. Outros fatores são essenciais para que a documentação cumpra seu destino: iluminar o trabalho do professor e comprovar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento alcançada pela criança. No processo de documentação pedagógica, existem ações que são essenciais, tais como observar, registrar e refletir, que são estruturantes neste processo, ao se inter-relacionarem para que este processo efetivamente aconteça, supondo que, quando o professor faz observações e registra os processos de aprendizagem, desencadeia um processo de reflexão, reconsideração e discussão de suas escolhas, ações e percepções das propostas que faz às crianças à luz de uma teoria humanizadora. Desse modo, tornará a sua prática mais reflexiva e significativa para agir na formação das crianças em níveis mais elevados. Ao observar, o professor precisa ter definido as

intenções e a clareza de seus objetivos, para assim (re)direcionar o olhar para os aspetos vividos pelas crianças e que estes sejam relevantes para serem documentados.

O ato de observar pode ser uma ação natural, se vista apenas como simples ato de recolher informações do entorno de si e sobre as crianças, mas precisa ser intencional, mesmo que de forma pouco explicitada. Esta intencionalidade pode ser uma ação ocasional ou natural – uma vez que a ação natural seja apenas coletar dados, a ocasional precisa predominar na sala de aula, pois é dela que procedem as informações e dados que irão compor a documentação pedagógica. Olhar e observar estão interligados e, ao mesmo tempo, podem ter significados diferentes: o professor pode olhar as crianças, já observar é olhar com intencionalidade. O professor, ao olhar a criança, atribui intenção à determinada situação, seja ela pré-estabelecida ou criada pelas crianças.

Ao observar e documentar as ações é indispensável, anteriormente, definir quais os aspetos merecedores de maior atenção, principalmente quando for uma vivência orientada previamente. É necessária maior compreensão profunda e consistente de aprender. O simples ato de observar sugere que o professor saiba o que deseja, com que instrumentos ele pretende recolher as informações e, principalmente, o porquê de recolher aquelas informações. As escolhas em relação a como observar referem-se tanto ao processo usado para a observação quanto ao conteúdo a ser observado, uma vez que este ato pode ter diferentes resultados, dependendo da intencionalidade. Cabe ao pesquisador definir previamente o seu objetivo e quais aspetos serão observados, para não obter resultados imprecisos para o momento.

O ato de observar exige clareza nas intenções que a direcionam e apreender quais são os indicativos relevantes acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças para informar aos pais, posteriormente. As intenções determinam qual o foco central da observação e onde está localizada a atenção do professor no acompanhamento das crianças. Observar as crianças da Educação Infantil realizando determinadas atividades compreende mais que descrever os fatos em uma “mini-história”, ao reconstruir e interpretar os diferentes níveis de aprendizagem e a vivência pedagógica, sem perder os outros integrantes do grupo. O registo da observação é um recurso fundamental para auxiliar a memória do observador. Podemos considerar com um suporte de memória, cuja finalidade é que não se percam manifestações de cunho significativo das crianças, pois são inúmeros acontecimentos, histórias, situações e interações vividas por elas. São momentos contemplados e admirados, na sua essência, revelando as conceções de aprendizagens e, por isso, merecem ser narrados, conhecidos, analisados, admirados e refletidos. Estes registos, em sala de aula e fora dela, são essenciais para a compreensão do que as crianças fazem e do porquê de o fazerem. São experiências vividas no dia a dia delas que, aos poucos, constituem a história daquelas crianças e também daquele professor. Podem ser feitos de várias maneiras, como por meio de fotografias, de escritos e momentos filmados para posterior transcrição.

Para Gandini e Goldhaber (2002), documentar não é considerado uma mera coleta de dados, sem compromisso. Pelo contrário, é visto como uma observação apurada e escuta atenta, a qual é registada mediante diferentes formas pelos professores, os quais contribuem de forma consciente e com uma perspectiva pessoal. O ato de anotar, fotografar e discutir o que acontece só tem a contribuir para evidenciar as aprendizagens das crianças num contexto, tidas como foco de todo o processo.

Registar garante ao educador dispor de informações para, em algum momento, refletir acerca das aprendizagens infantis. O registo por si só decorre da observação, ao gerar a documentação marcada pela qualidade da escuta, a qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo. Curiosidade, dúvida, interesse e emoção estão por trás do desejo de escuta e, por isso mesmo, documentar é também compromisso e disposição de acolher vozes do outro, não somente com as orelhas, como adverte Rinaldi (2018), mas com todos nossos sentidos.

A documentação acerca dos registos do que ocorre em sala de aula – de fatos vividos, do que é realizado, do que é discutido no dia a dia da escola – envolve momentos reflexivos, que são fundamentais para a compreensão do que é realizado, bem como das ações que poderão ser feitas posteriormente. Neste caso, o registo é apenas um fragmento de toda a documentação produzida.

O ato de registar é descrever o que e como aconteceram as vivências em sala de aula, e isso implica em escrever e fotografar, como meio de fazer permanecer uma informação, uma situação vivida, a produção de conhecimento e a forma como a mesma foi explicitada pelas crianças envolvidas.

Conclui-se que o protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir de possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo. Na ausência dessas oportunidades, as crianças podem sofrer danos psíquicos profundos que se manifestam, por exemplo, por meio de explosões de raiva, comportamentos violentos, agressividade, ausência de interesse, evasão ou falta de integração nos grupos de convivência. Ao restringir algo para as crianças,

nos sentidos de elas poderem ou não exercer o protagonismo em sua vida, podem trazer consequências complexas para os seus processos.

A defesa do protagonismo infantil não tira, de forma alguma, o papel de destaque dos adultos e a importância que eles têm na vida das crianças, seja como pais ou educadores. O que se aponta aqui é a importância de os adultos abrirem esses espaços de escuta, justamente para conhecer mais profundamente como acontece o protagonismo das crianças, no diálogo com o dos adultos, e que partir desta escuta procura-se maneira de documentar momentos que ocorrem esta escuta sensível e assim surgem as mini-histórias, as quais tem a função de evidenciar o protagonismo das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, R. S. (2021). Crianças, coleções e arte contemporânea na pré-escola. In: Carvalho, R. S., & Cunha, S. R. V. (Orgs.), *Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos*. p.43 a 64. Zouk.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Davis, C., & Oliveira, Z. (1993). *Psicologia na educação*. Cortez.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Fortunati, A. (2014). *A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível*. Edizioni ETS.
- Friedmann, A. (2020). *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. Panda Books.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artes Médicas Sul Ltda.p.145-159
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre documentação. In: Gandini, L., & Edwards, C. (Orgs.), *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Artmed.p.150-169
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Artmed.
- Lima, E. S. (2001). *Como a criança pequena se desenvolve*. Sobradinho.
- Moraes, R. & Galiazzi, M. C. (2006) *Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces*. Ciência & Educação, São Paulo.
- Oliveira, V. B. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Vozes.
- Ostetto, L.E., Oliveira, E.R. & Messina, V. da S. (2001). *Deixando marcas... A prática do registro no cotidiano da educação infantil*. Cidade Futura.
- Pagni, B. (2011). L'osservazione e la documentazione come strumenti per valorizzare l'esperienza dei bambini. In: Tognetti, G. et al. (Orgs.), *A partire dalle relazioni: Accogliere e valorizzare le esperienze dei bambini al nido*. (p. 39-43) Azzano San Paolo: Junior.
- Proença, M. A. (2019). *Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. Panda Educação.
- Rinaldi, C. (2018). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.

Desafios e possibilidades do ensino de biodiversidade através do pensamento filogenético – resultados preliminares

Carolina Maria Boccuzzi Santana

Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática,
Universidade Federal do ABC

Graça Simões de Carvalho

CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Fernanda Franzolin

Centro de Ciências Naturais e Humanas, Universidade Federal do ABC

RESUMO

Muitas vezes, o ensino de Biologia apresenta um cenário de fragmentação e desconexão entre seus conteúdos. Assim, recomenda-se utilizar cladogramas para integrar o ensino sobre a biodiversidade. Tal abordagem pode ajudar a desenvolver um pensamento filogenético (do inglês, “tree thinking”), que compreende os seres vivos como parte de uma árvore evolutiva, sendo importante propiciar a formação de professores sobre este tema. Desta forma, o objetivo deste projeto é identificar e analisar as possibilidades e desafios presentes no ensino sobre a diversidade dos seres vivos através do pensamento filogenético, em: (1) pesquisas sobre ensino de Ciências e Biologia; (2) entrevistas com dez professores brasileiros e dez portugueses, atuantes do 6º ao 12º ano de escolarização, verificando a influência de seus contextos em seu conhecimento e suas práticas; (3) discussões e atividades realizadas no contexto de um curso de formação contínua com professores brasileiros, para compreender quais possibilidades e desafios são mobilizados neste contexto. Neste trabalho, são discutidos os dados preliminares da revisão bibliográfica e de entrevistas com cinco professoras brasileiras. Realizou-se uma busca em plataformas acadêmicas pelos termos “tree thinking”, “cladogram” e “phylogenetic tree” e suas respectivas traduções em português e espanhol, focada em artigos com relação ao ensino sobre a temática, o que resultou em 43 trabalhos, que foram lidos, com foco na metodologia, resultados, discussão e conclusões, e posteriormente categorizados. As entrevistas estão a ser videogravadas, transcritas, e analisadas a partir de elementos de procedimentos para análise de dados qualitativos e a Análise de Conteúdo. Assim, a análise envolveu: imersão nos dados, definição da categorização e unidades de registro e de contexto, codificação e contagem. As atividades e discussões do curso de formação contínua também estão a ser transcritas, tabuladas e analisadas. Até o momento, foram obtidas categorias e subcategorias sobre possibilidades e desafios relacionados com o conteúdo (construção, interpretação e comparação de cladogramas), e com a dimensão pedagógica. Até o momento, a partir das entrevistas analisadas, percebe-se que todas as professoras reconhecem a representação, utilizam-na em sala de aula e compreendem sua importância. No entanto, desafios conceituais, curriculares e pedagógicos também são encontrados, sendo alguns destes também presentes na literatura da área.

Palavras-chave: Diversidade dos seres vivos; Árvores filogenéticas; Cladogramas; Ensino de Biologia; Ensino de Ciências..

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Biologia, muitas vezes, é desenvolvido de maneira fragmentada e desconectada da realidade dos estudantes (Krasilchik, 2008). Assim, considera-se que a necessidade de desfragmentar o ensino destes conteúdos ainda é atual (Nobre et al., 2017). Tal fragmentação também se faz presente no ensino sobre a biodiversidade (Meghlioratti et al., 2009), ao qual também se somam outras problemáticas, como a predominante utilização de animais como exemplos biológicos nas práticas escolares, conhecida como zoocentrismo, afetando a percepção que os estudantes têm com relação aos demais organismos, como plantas (Hershey, 1996). Tais práticas podem reforçar a menor percepção que se tem de plantas como seres vivos, chamada de “cegueira botânica” (Wandersee & Shussler; 2001). Consequentemente, encontra-se na literatura um menor interesse dos estudantes em relação

às plantas que em relação aos animais (ex.: Matthews, 2007; Pinafo, 2016), e um maior interesse por organismos vertebrados (Knapp, 2019).

Desta forma, considera-se importante o trabalho da Biologia considerando a evolução biológica como eixo integrador, tornando os conceitos mais coerentes para os estudantes, ao trabalhá-los de uma maneira mais ampla (Bizzo & El-Hani, 2009), sendo possível, desta forma, tornar o ensino de Biologia menos compartimentalizado (Oliveira et al., 2017; Silva, et al., 2014). Nesse sentido, os cladogramas, são de grande importância para o ensino sobre a biodiversidade, pois organizam os seres vivos a partir de sua história evolutiva (Santos & Calor, 2007). Eles podem ser utilizados para ensinar sobre a construção, corroboração ou refutação de hipóteses na Ciência (Santos & Klassa, 2012), de maneira a compreender o processo construção do conhecimento científico (Crisci et al., 2014), e para a desconstrução do pensamento teleológico, e de aumento de complexidade ou linearidade (Santos & Klassa, 2012). Desta forma, esta abordagem pode auxiliar no desenvolvimento de um pensamento filogenético (do inglês, “tree thinking”), através da compreensão dos seres vivos como parte de uma árvore evolutiva (O’Hara, 1997).

O trabalho com este tema possui alguns desafios, como, por exemplo, dificuldades na interpretação de cladogramas (Catley et al., 2013; Coutinho & Bartholomei-Santos, 2019; Halverson, 2011; Kummer et al., 2016). Assim, uma vez que muitas vezes os professores possuem pouco contato com este conhecimento (Santana, 2019), considera-se de grande importância a formação de professores de Ciências e Biologia sobre esse tema para que o mesmo possa chegar ao ambiente escolar (Coutinho & Bartholomei-Santos, 2019). Desta forma, é importante que se discuta com os professores, além do conhecimento sobre o conteúdo em si, o conhecimento pedagógico do conteúdo (em inglês: “PCK – Pedagogical Content Knowledge”), de maneira a discutir formas de se ensinar este conteúdo em sala de aula (Schulman, 2015).

Lombard e Weiss (2018) argumentam que alguns conhecimentos demoram a ser incorporados em sala de aula, pois tal incorporação depende do quão bem-adaptado este conhecimento está ao ambiente cognitivo em que será implementado, considerando o processo de transposição didática, através do qual o conhecimento é transposto e se adapta a um determinado contexto de sala de aula (Chevallard, 2007). Assim, uma das maneiras de permitir que os conhecimentos prosperem em sala de aula, é apresentar como o conhecimento científico é produzido, considerando, também, quais as relações dos professores com ele, de maneira a auxiliá-los a levar este conhecimento para a sala de aula (Lombard & Weiss, 2018). Desta forma, o presente projeto tem por objetivo compreender, as possibilidades e desafios relacionados ao ensino de biodiversidade a partir do pensamento filogenético, investigando o assunto em: (1) pesquisas sobre ensino de Ciências e Biologia; (2) nas concepções de professores brasileiros e portugueses em exercício nas disciplinas de Ciências ou Biologia, de maneira a verificar a influência de seus contextos em seu conhecimento e suas práticas; (3) e no processo de formação contínua de professores de Ciências e Biologia brasileiros para compreender quais possibilidades e desafios são mobilizados neste contexto.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa, foi desenvolvida uma abordagem qualitativa, que permite um grande aprofundamento dos dados obtidos, estudando o mundo empírico em seu ambiente natural, através do contato do pesquisador com o ambiente estudado e para a qual não é necessária uma grande amostra (Lankshear & Knobel, 2008). Assim, o projeto foi dividido em três etapas, de maneira a buscar compreender as possibilidades e desafios presentes: (1) na literatura da área, através de uma revisão sistemática; (2) nas concepções de professores brasileiros e portugueses de Ciências e Biologia, através de entrevistas semiestruturadas, e (3) no processo de formação de professores de Ciências e Biologia, através de dados obtidos em um curso de formação contínua sobre biodiversidade e evolução.

De acordo com objetivos propostos para este projeto, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, para permitir a compreensão do campo da pesquisa (Petticrew & Roberts, 2006). Assim, buscou-se em publicações científicas quais são as possibilidades e os desafios relatados pela literatura da área com relação ao ensino sobre o pensamento filogenético. Para tal, uma busca com os termos “tree thinking” “cladogram” e “phylogenetic tree” e suas respectivas traduções no Português e Espanhol foi realizada nas seguintes plataformas de busca de produções acadêmicas: Google Acadêmico, Periódicos CAPES, Scielo, Dialnet, Microsoft Academic, WorldWideScience, Springer, RedaLyc e ERIC, de maneira a buscar uma maior diversidade de produções acadêmicas sobre o tema.

A partir dos resultados obtidos foram selecionadas publicações que possuíam relação com o ensino

sobre o pensamento filogenético (primeiro critério de inclusão).

Dentre os trabalhos encontrados, foram selecionados todos os artigos publicados em periódicos científicos que discutiam a abordagem do tema na Educação Básica, seja com professores ou estudantes (segundo critério de inclusão). Além disso, dentre os artigos que trabalhavam o ensino sobre o pensamento filogenético no Ensino Superior, foram selecionados também todos os que possuísem mais de 30 citações apresentadas pela plataforma Google Acadêmico, de maneira a estabelecer um recorte de artigos desta etapa da escolarização, como forma de complementar a análise sobre as possibilidades e desafios encontrados na Educação Básica (terceiro critério de inclusão). Dessa forma, foram selecionadas 43 publicações, que foram lidas, com foco na metodologia, resultados, discussão e considerações finais, e categorizadas, considerando as possibilidades e desafios elencados, relacionados à aprendizagem do conteúdo e a questões pedagógicas envolvidas no ensino deste conteúdo. A partir da análise dessas categorias, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturada abordando as possibilidades e desafios relatados na literatura, que foi utilizado com professores portugueses e brasileiros.

As entrevistas para coleta de concepções dos professores brasileiros e sobre o seu processo formativo foram realizadas no contexto de um curso de formação contínua na modalidade remota, devido à pandemia de COVID-19. Dez professores foram selecionados através da amostragem proposital (Patton, 1990), na qual são escolhidos casos ricos em informações que contribuam com os objetivos de pesquisa e que possam ter suas informações coletadas. Desta forma, foram selecionados cinco professores do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e cinco do Ensino Médio (10º a 12º ano) inscritos no curso de formação contínua com disponibilidade para a entrevista. As cinco professoras selecionadas para este estudo preliminar tinham entre 28 e 50 anos, com tempo de docência variando entre um e 22 anos. Além disso, três delas atuavam do 6º ao 12º ano, e as outras duas docentes do 10º ao 12º ano. Assim, antes do trabalho com a temática sobre cladogramas foi realizada uma entrevista semiestruturada individual a cada professor, sendo possível através desta modalidade de entrevista, manter uma estrutura relacionada com os objetivos da pesquisa, e também permitir a flexibilidade da entrevista durante sua condução (Minayo, 2009).

Ademais, de maneira a verificar os aspectos contextuais que influenciam as possibilidades e desafios encontrados, estas entrevistas também foram realizadas no contexto português, com cinco professores que lecionam no 2.º ou 3.º ciclo do Ensino Básico (equivalente aos Anos Finais do Ensino Fundamental brasileiro) e cinco que lecionam no Ensino Secundário (equivalente ao Ensino Médio brasileiro). Baseando-se em estudos que consideram que a aquisição de concepções resulta da interação entre conhecimentos (K), valores (V) e práticas sociais (P) (Carvalho & Clément, 2007; Franzolin et al., 2017), pretende-se realizar a comparação entre os dois países para identificar relações entre as possibilidades e desafios do ensino de biodiversidade por meio do pensamento filogenético e os contextos socioculturais contrastantes.

Além disso, os dados provenientes do curso de formação contínua online realizado com professores brasileiros também serão analisados, de maneira a compreender as possibilidades e desafios presentes no ensino sobre a biodiversidade através do pensamento filogenético, e na relação entre os professores e este conhecimento, através da análise das gravações em áudio e vídeo dos encontros e das reflexões e atividades feitas pelos professores. Todos os dados em áudio e vídeo estão tendo seus trechos de interesse (isto é, que contenham os principais desafios e possibilidades) transcritos. Tais dados estão sendo analisados através procedimentos propostos para o tratamento de dados qualitativos (Marshall & Rossman, 2006) e de elementos da ferramenta de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), que constitui um conjunto de técnicas que possibilita analisar o conteúdo textual (Bardin, 2016) que, neste caso, são as transcrições das entrevistas e os dados provenientes do curso.

Assim, inicialmente foi feita uma pré-exploração do material, a partir de leituras flutuantes, formulando hipóteses prévias a respeito dos dados. Em seguida, foram definidas as unidades de registro, segmentos que foram categorizados, tendo relação semântica com as possibilidades e desafios sobre o ensino da biodiversidade através do pensamento filogenético, e as unidades de contexto, trechos que possibilitam a compreensão da unidade de registro (Bardin, 2016). Em seguida, as unidades de registro foram agrupadas em categorias e subcategorias, definidas a priori e a posteriori, de acordo com os critérios semânticos supracitados. Por fim, tais categorias foram agrupadas e contabilizadas, através da contagem por frequência (Bardin, 2016).

Neste trabalho, são discutidos, de maneira geral, os dados preliminares obtidos a partir da revisão da literatura e dos temas presentes nas entrevistas de cinco professoras brasileiras de Ciências e Biolo-

gia, referente às possibilidades e desafios pedagógicos e relacionados com construção e interpretação de cladogramas. Este projeto de doutoramento foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do ABC e os roteiros de entrevista e plano do curso foram discutidos e validados pelo grupo de pesquisa.

RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

As possibilidades e os desafios apontados pelas publicações analisadas foram separados entre aqueles que possuíam relação direta com o conteúdo sobre cladogramas, seja sobre sua construção, comparação ou interpretação, e possibilidades e desafios relacionados com a prática pedagógica sobre o tema. As categorias foram subdivididas em 79 subcategorias, para melhor detalhar as possibilidades e desafios encontrados. As principais possibilidades e desafios encontrados na literatura tiveram relação com seis temas principais. Um destes é o reconhecimento de agrupamentos monofiléticos, considerado como uma das habilidades centrais para a compreensão básica de cladogramas, sendo um desafio comum para estudantes do Ensino Secundário (Catley et al., 2013) e do Ensino Superior (Halverson, 2011).

Outro dos principais temas foi a identificação de características compartilhadas entre seres vivos, que pode ser um desafio inclusive para estudantes de Ciências Biológicas, não relacionando, por exemplo, as adaptações dos seres vivos com a ideia de ancestralidade comum entre os grupos de organismos (Oliveira et al., 2013). Relacionado a este tema, outro tópico encontrado mais frequentemente nas pesquisas está relacionado com a possibilidade de reconhecimento do ancestral comum mais recente, sendo este reportado em uma das pesquisas como uma facilidade para professores de Ciências e Biologia (Coutinho & Bartholomei-Santos, 2019).

O reconhecimento pelos sujeitos de pesquisa da importância de se trabalhar a diversidade dos seres vivos através da evolução ou de cladogramas, considerando a relevância de se trabalhar a biodiversidade a partir de uma perspectiva que considere as relações de parentesco entre as espécies, também foi um tema encontrado nas pesquisas (Coutinho & Bartholomei-Santos, 2019). Ainda, a utilização de atividades lúdicas ou práticas para ensinar sobre cladogramas foi considerada uma importante potencialidade por diversas pesquisas, como o trabalho de Novick e Catley (2018), que apresenta um currículo que incluía aulas de campo, teóricas e de laboratório, ressaltando o importante papel destas atividades para a melhor compreensão sobre cladogramas. Além disso, outro tema encontrado em diversas pesquisas foi a abordagem da temática em manuais escolares. Por exemplo, o trabalho de Cordeiro et al. (2018), ressalta algumas lacunas nos materiais utilizados por alunos do Ensino Secundário, como a ausência da abordagem sobre interpretação de cladogramas, a superficialidade com a qual alguns materiais trabalham o tema e a fragmentação dos conteúdos sobre a diversidade de seres vivos. Assim, considera-se fundamental superar a perspectiva fragmentada do ensino sobre a Biologia (Nobre et al., 2017).

Ademais, até o momento, foram categorizadas cinco entrevistas de professoras brasileiras, com foco na dimensão conteudinal, a respeito da interpretação e comparação de cladogramas e na dimensão pedagógica, considerando as possibilidades e os desafios que os professores reconhecem em sua prática, resultando em 58 subcategorias encontradas até o momento. Tais subcategorias estão sendo discutidas juntamente ao grupo de pesquisa, e também estão sendo agrupadas em temas. Até ao momento, foram construídos 20 temas relacionados às possibilidades e desafios encontrados nas entrevistas com as cinco professoras.

Os temas relacionados à dimensão pedagógica (10) versaram sobre as principais possibilidades e desafios que as professoras relataram possuir com relação ao trabalho sobre a diversidade de seres vivos utilizando o pensamento filogenético. São eles:

- Relação feita sobre o trabalho com cladogramas e a abordagem da Natureza da Ciência;
- Utilização de cladogramas em sala de aula;
- Reconhecimento da importância de se utilizar cladogramas em sala de aula;
- Formação do professor e sua relação com o tema;
- Relação dos estudantes com o tema;
- Formatos considerados mais fáceis ou difíceis na interpretação de cladogramas;

- Materiais utilizados para o ensino sobre cladogramas;
- Atividades utilizadas no ensino sobre cladogramas;
- Aspectos dos cladogramas relevantes para seu trabalho em sala de aula;
- Questões relatadas sobre o ensino sobre a diversidade dos seres vivos através de cladogramas que estão relacionados a aspectos mais amplos da realidade escolar.

Já os temas relacionados à dimensão do conteúdo têm relação com os principais desafios e possibilidades a respeito da compreensão que as professoras entrevistadas possuem sobre cladogramas, estando subdivididos em nove temas relacionados à sua interpretação e um sobre sua comparação. Os temas relacionados à interpretação de cladogramas estão descritos a seguir:

- Reconhecimento da ancestralidade comum entre os seres vivos;
- Reconhecimento de um cladograma;
- Como o professor explica um cladograma;
- Reconhecimento de grupos monofiléticos em um cladograma;
- Identificação de um ancestral comum em cladogramas;
- Reconhecimento de características presentes em cladogramas;
- Reconhecimento da proximidade ou distanciamento evolutivo entre grupos em cladogramas;
- Reconhecimento da escala temporal (mais antigo ou mais recente) em cladogramas;
- Compreensão linear de cladogramas.

Todas as cinco professoras reconheceram um cladograma e compreendem a ancestralidade comum entre grupos de seres vivos, explicitando, em alguns casos, a ancestralidade comum entre todos os seres vivos. Também reconheceram que os cladogramas são importantes para o ensino sobre a diversidade dos seres vivos, especialmente por conferirem uma abordagem integrada e não linear sobre o tema, sendo uma forma eficaz de representar as relações de parentesco entre os seres vivos. No entanto, relataram possuir dificuldade em trabalhar com o tema, por conta de questões formativas.

Com relação às questões conteudinais, a maioria das professoras (3) conseguiu comparar cladogramas, argumentando sobre sua comparação com base nos grupos monofiléticos ou nos ancestrais comuns representados. Alguns desafios relacionados com a comparação entre cladogramas, como, por exemplo, compará-los utilizando apenas os ramos terminais ou a partir dos padrões de ramificação são encontrados na literatura (Halverson, 2011), sendo o último encontrado apenas em uma professora participante.

Todas as cinco professoras possuem uma compreensão não-linear de um cladograma, e conseguem compreender o tempo evolutivo e as proximidades e distanciamentos de parentesco nas árvores. O reconhecimento das proximidades e distanciamentos evolutivos dentre os seres vivos é de grande importância, ainda que muitas vezes se mostre como um desafio na interpretação de cladogramas (Catley et al., 2013), o que não foi o caso com as professoras desta pesquisa. Porém, ainda que consigam identificar as características de um ser vivo, ainda possuem dificuldade em compreender as características compartilhadas, presentes em um ancestral comum, o que pode ser um obstáculo para o ensino desta temática, tal como descrito por pesquisas com estudantes do Ensino Secundário (Catley et al., 2013; Peñaloza et al., 2016) e Ensino Superior (Oliveira et al., 2013). Tal obstáculo pode estar relacionado com a identificação do ancestral comum mais recente entre dois grupos, que também foi um desafio para algumas professoras deste estudo em alguns momentos. O não reconhecimento dos ancestrais comuns é também um desafio reportado na literatura, e encontrado nos trabalhos analisados na revisão bibliográfica, tanto para estudantes do Ensino Superior (Halverson, 2011; Novick & Catley, 2018; Phillips, et al., 2012), quanto para estudantes do Ensino Secundário (Catley et al., 2013) e para os próprios professores da Educação Básica (Coutinho & Bartholomei-Santos, 2019), sendo este, possivelmente, um desafio mais complexo para ser superado, ao qual cursos de formação podem dar maior atenção.

Embora a maior parte das professoras tenha relatado que os estudantes possuem dificuldade com o tema, tal dificuldade é considerada por elas como algo apenas inicial, diminuindo após a abordagem sobre este tema em sala de aula. Todas relataram utilizar cladogramas em sala de aula para o ensi-

no sobre a diversidade dos seres vivos, e algumas também relataram seu uso para o ensino sobre a evolução biológica. Também costumam utilizar os manuais escolares, imagens e vídeos para ensinar sobre o tema, estando ainda presentes em suas práticas, materiais específicos para explicar a leitura de cladogramas e atividades lúdicas e de construção de cladogramas. Ademais, algumas professoras recomendam que para que o ensino sobre o tema seja significativo, se utilizem nos cladogramas seres vivos do cotidiano dos estudantes, contextualizando suas práticas ou grupos gerais de seres vivos, de maneira a apresentar as principais características destes grupos.

CONCLUSÕES

Através da análise preliminar, foi possível compreender que os principais temas conteudinais abordados pelas pesquisas da área fazem relação com o reconhecimento de grupos monofiléticos, das características compartilhadas entre grupos e do ancestral comum mais recente, que foram abordados nas entrevistas com as professoras e se mostraram como desafios conceituais. Apesar de tais desafios, as professoras apresentaram uma boa percepção do tempo nos cladogramas, uma compreensão não linear das relações entre os seres vivos, e a compreensão das relações de proximidade e distanciamento evolutivo entre os seres vivos.

As pesquisas sobre o tema analisadas na revisão bibliográfica também trabalhavam questões pedagógicas, das quais destacam-se o reconhecimento da importância de se trabalhar a biodiversidade através de suas relações de parentesco, e o trabalho com cladogramas a partir do uso de atividades lúdicas e práticas e da abordagem nos manuais escolares. As professoras entrevistadas trabalham com cladogramas em sala de aula, usam os manuais escolares para trabalhar o tema, e reconhecem diversas possibilidades relacionadas a este trabalho como, por exemplo,

o uso de atividades para construção de cladogramas, de atividades lúdicas e de seres vivos do cotidiano dos estudantes ou de grupos gerais de organismos.

Os próximos passos desta pesquisa envolvem a finalização da análise das entrevistas com professores brasileiros, das entrevistas com professores portugueses e dos dados do curso, que serão comparados entre si e com os resultados da revisão sistemática, para buscar compreender quais possibilidades e desafios são particulares de cada contexto e quais são compartilhadas, e buscar também compreender quais se mantiveram mesmo durante e após o curso de formação contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bizzo, N., & El-Hani, C. (2009). O arranjo curricular do Ensino de Evolução e as relações entre os trabalhos de Charles Darwin e Gregor Mendel. *Filosofia e História da Biologia*, 4, 235-257. <https://www.abfhib.org/FHB/FHB-04/FHB-vo4-08-Nelio-Bizzo-Charbel-El-Hani.pdf>
- Carvalho, G. S., & Clément, P. (2007). Projecto “Educação em biologia, educação para a saúde e educação ambiental para uma melhor cidadania”: análise de manuais escolares e concepções de professores de 19 países (europeus, africanos e do próximo oriente). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7(2). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4036>
- Catley, K. M., Phillips, B. C., & Novick, L. R. (2013). Snakes and Eels and Dogs! Oh, My! Evaluating High School Students’ Tree-Thinking Skills: An Entry Point to Understanding Evolution. *Research in Science Education*, 43(6), 2327–2348. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9359-9>
- Chevallard, Y. (2007) Readjusting didactics to a changing epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 9–27. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.131>
- Coutinho, C., & Bartholomei-Santos, M. L. (2019). “Pensamento em árvore” e o ensino de evolução biológica: percepções de um grupo de professores. *Experiências em Ensino de Ciências*, 14(2), 395-412. <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/164>
- Cordeiro, R. S., Morini, M. S. C. M., Frenedozo, R. C., & Wuo, M. (2018). Abordagem de Sistemática Filogenética com Ênfase em Biodiversidade nos Livros Didáticos. *Acta Scientiae*, 20(4), 610-625. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss4id3913>

- Crisci, J. V., Katinas, L., McInerney, J. D., & Apodaca, M. J. (2014). Taking Biodiversity to School: Systematics, Evolutionary Biology, and the Nature of Science. *Systematic Botany*, 39(3), 677-680. <https://doi.org/10.1600/036364414X681563>
- Franzolin, F., Silva, A. P. Z., Prochazka, L. S., Ferreira, C., & Carvalho, G. S. (2017). Human genetics and didactic transposition: the expression of skin color, eye color, and height in Brazilian and Portuguese textbooks. *Conexão Ciência*, 12, 185-192. <https://periodicos.uniformg.edu.br:21011/ojs/index.php/conexaociencia/article/view/829>
- Halverson, K. L. (2011). Improving Tree-Thinking One Learnable Skill at a Time. *Evolution: Education and Outreach*, 4(1), 95-106. <https://doi.org/10.1007/s12052-010-0307-0>
- Hershey, D. R. (1996). A Historical Perspective on Problems in Botany Teaching. *The American Biology Teacher*, 58(6), 340-347. <https://doi.org/10.2307/4450174>
- Knapp, S. (2019). Are humans really blind to plants? *Plants, People, Planet*, 1(3), 164-168. <https://doi.org/10.1002/ppp3.36>
- Krasilchik, M. (2008). *Práticas de Ensino de Biologia* (4th ed.). EDUSP.
- Kummer, T. A., Whipple, C. J., & Jensen, J. L. (2016). Prevalence and persistence of misconceptions in Tree Thinking. *Journal of microbiology & biology education*, 17(3), 389-398. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v17i3.1156>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: Do projeto à implementação*. ARTMED.
- Lombard, F., & Weiss, L. (2018). Can Didactic Transposition and Popularization Explain Transformations of Genetic Knowledge from Research to Classroom?. *Science & Education*, 27(5), 523-545. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-9977-8>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Matthews, P. (2007). The relevance of science education in Ireland. Royal Irish Academy. <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose/publications/irl-matthews-rosereport.pdf>
- Meglhioratti, F., Brando, F. R., Andrade, M. A. B. S., & Caldeira, A. M. A. (2009). A integração conceitual no Ensino de biologia In: Caldeira, A. M. A. (Ed.). *Introdução a Didática da Biologia*, (pp. 242-263). Escrituras.
- Minayo, M. C. S. (2009). *Pesquisa social-Teoria, método e criatividade*. (28th ed.). Vozes. Nobre, B., Soares, N. A., & Farias, M. E. (2017). Campos de interação entre o ensino de Biologia Evolutiva e o pensamento complexo. *Acta Scientiae*, 19(3), 530-542. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3091>
- Novick, L. R., & Catley, K. M. (2018). Teaching tree thinking in an upper level organismal biology course: testing the effectiveness of a multifaceted curriculum. *Journal of Biological Education*, 52(1), 66-78. <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1285804>
- O'Hara, R. (1997). Population thinking and tree thinking in systematics. *Zoologica Scripta*, 26(4), 323-329. <https://doi.org/10.1111/j.1463-6409.1997.tb00422.x>
- Oliveira, C. L. C., Menezes, M. C. F., & Duarte, O. M. P. (2017). O ensino da teoria da evolução em escolas da rede pública de Senhor do Bonfim: análise da percepção dos professores de Ciências do Ensino Fundamental II. *Revista Exitus*, 7(3), 172-196. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n3ID353>
- Oliveira, D. M., Bellini, M., & Almeida, H. A. (2013). Cladogramas: o que pensam alunos de Ciências Biológicas. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 6(2), 44-52. <https://doi.org/10.22409/resa2013.v6i2.a21001>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Peñaloza, G., Robles-Piñeros, J., & Bahía, B. (2016). El desafío del tree thinking: análisis del uso de árboles evolutivos con estudiantes de educación secundaria. *Revista de Educación en Biología*, 19(1), 54-72. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22530>

- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). Systematic reviews in the social sciences: A practical guide. Blackwell Publishing.
- Phillips, B. C., Novick, L. R., Catley, K. M., & Funk, D. J. (2012). Teaching Tree Thinking to College Students: It's Not as Easy as You Think. *Evolution: Education and Outreach*, 5(4), 595–602. <https://doi.org/10.1007/s12052-012-0455-5>
- Pinafo, J. (2016). O que os jovens têm a dizer sobre a ciência e tecnologia? Opiniões, interesses e atitudes de estudantes em dois países: Brasil e Itália. [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2016.tde01112016-110406>
- Santana, C. M. B. (2019). Concepções e representações sobre evolução por professoras e alunos do Ensino Médio. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do ABC]. Sistema de Bibliotecas da UFABC. http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=118250
- Santos, C. M. D., & Calor, A. R. (2007). Ensino de Biologia evolutiva utilizando a estrutura conceitual da Sistemática Filogenética. *Ciência & Ensino*, 2(1), 1-8.
- Santos, C. M. D., & Klassa, B. (2012). Despersonalizando o Ensino de Evolução: ênfase nos conceitos através da Sistemática Filogenética. *Educação: Teoria e Prática*, 22(40), 62–81. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6271>
- Schulman, L. S. (2015) Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 196-229. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>
- Silva, P. R., Andrade, M. A. B. S., & Caldeira, A. M. A. (2016). Biology Teachers' Conceptions of the Diversity of Life and the Historical Development of Evolutionary Concepts. *Journal of Biological Education*, 49(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/00219266.2014.882377>
- Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 47(1), 2-9. https://cms.botany.org/userdata/originalfile/PSB_2001_47_1.pdf

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

A promoção da inclusão dos alunos migrantes africanos e brasileiros, em escolas portuguesas

Alexandra Siqueira

Universidade Lusófona De Humanidades E Tecnologias

Ana Paula Silva

Universidade Lusófona De Humanidades E Tecnologias

RESUMO

A inclusão é um desígnio primordial na era da globalização, que se caracteriza por fluxos de migrantes, exigindo às sociedades de acolhimento respostas, nomeadamente ao nível da educação escolar. Portugal é considerado um dos países com a política de educação inclusiva mais ambiciosa da União Europeia. Porém, reconhece-se que esta é um processo que se baliza entre o ideal e o real, através de ações concretas, situadas no ‘espaçotempo’ frente à vulnerabilidade histórico-cultural-escolar dos migrantes africanos e brasileiros versus o preconceito racial e à xenofobia existente neste país, exacerbados com a pandemia COVID-19. Assim, remetemos a pergunta-problema: A escola portuguesa promove a inclusão dos alunos migrantes brasileiros e africanos? O trabalho de tese está em fase embrionária e buscará compreender se ocorre ou não a inclusão desses alunos migrantes, na escola portuguesa e os respetivos motivos. A proposta metodológica será um estudo qualitativo etnográfico, participativo de imersão, com a qual esperamos identificar os fatores para promoção da inclusão dos sujeitos-participantes na escola portuguesa, respaldada através de pesquisa empírico-teórica com dados primários coletados, em escolas secundárias de diferentes Concelhos; dados secundários do Observatório Português das Migrações e, fundamentada através da Legislação de Educação Inclusiva Portuguesa; dos teóricos: Pierre de Bourdieu (desigualdades nas escolas); David Rodrigues (inclusão escolar); Ataliba T. de Castilho (preconceito linguístico). O Método a ser aplicado será Etnografia com enfoque Crítico Virtual ou Multifatorial. A opção usada dependerá, exclusivamente, do tipo de modalidade de ensino (Presencial, Remoto, Híbrido) que encontrar-se-á no período de recolha de dados. Assim, a pesquisadora-participante utilizará instrumentos específicos de pesquisa de campo (observações, entrevistas etc.) que lhe possibilite representar a cultura escolar portuguesa e as relações de poder discrepantes na escola. Legitimamos a importância deste estudo não como um fim em si mesmo, contudo, urge repensarmos as práticas pedagógicas nas escolas portuguesas quanto à inclusão, em particular, dos migrantes de língua materna, numa perspetiva da promoção da cidadania.

Palavras-chave: *Escola portuguesa; inclusão, alunos migrantes africanos e brasileiros, pandemia COVID-19 e, ensino presencial, híbrido e remoto.*

PARA COMEÇO DE DIÁLOGO ACERCA DA PESQUISA EM TESE

Portugal, um país com a Política de Educação Inclusiva (PEI) mais bem-sucedida da Europa (Rodrigues, 2019), possui a inclusão como um desígnio primordial na globalização, caracterizada por fluxos migratórios, exige-se enquanto sociedade de acolhimento às respostas, nomeadamente ao nível da educação escolar. Desde o Tratado de Salamanca, em 1994, vislumbra-se uma educação portuguesa para todos, através de feitos, como um processo balizador entre a determinação legal e o contexto escolar.

Efetivamente, a escola afirma-se um espaço da igualdade (oportunidades, talentos, potencialidades, políticas públicas, leis que amparem). Porém, suas práticas não cessam de aprofundar dos desequilíbrios aos absurdos (DUBET, 2003, p. 40). Conforme David Rodrigues (2014): ‘Nem sempre a relevância da Educação Inclusiva (EI) é valorizada pelos decisores políticos, situações paradoxais de desvalorização da Inclusão, onde a equidade é indicada aos pobres e a inclusão aplicável aos alunos deficientes’.

A pandemia potencializou a discriminação entre as minorias étnico-raciais. Em dezembro de 2020, a UNESCO adotou o Combate Mundial ao Racismo: “O seu efeito instaurou, uma perigosa zona ex-

cessiva (des)informatória, sob discursos de ódio-violência, contra certas etnias e/ou nacionalidades”. No século XXI, a educação vive, no auge das contradições, ressurgindo possibilidades ou acarretando entraves. As bandeiras levantadas geraram desdobramentos maiores à exclusão escolar do que à inclusão... As práticas não-equitativas imbricadas cumprirão seu papel discrepante: os mais favorecidos sejam favorecidos e os mais desfavorecidos sejam desfavorecidos, apenas, basta que a escola ignore, o sistema conduzirá sua sanção. (Bourdieu, 1998a, p. 53).

Neste sentido, observamos que a inclusão é um processo que se limita entre o ideal e o real, através de ações concretas, situadas no ‘espaçotempo’ frente à vulnerabilidade histórico-cultural-escolar dos migrantes africanos e brasileiros, ao preconceito racial e à xenofobia por estes sofridos exacerbados na pandemia COVID-19. Tendo como mote a pergunta-problema: a escola portuguesa promove a inclusão dos alunos migrantes brasileiros e africanos?

O trabalho buscará explicar a (des)promoção da inclusão desses alunos migrantes, na escola portuguesa. Apresentamos como objetivos específicos: Analisar os cenários da escola portuguesa frente aos conceitos imbricados e às legislações que amparam, quanto à (des)promoção da inclusão dos alunos migrantes africanos e brasileiros; Descrever os processos de inclusão, através das práticas pedagógicas, em especial, àquelas mediadas pelas interfaces das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC, nas escolas portuguesas, destes; Identificar a (des)promoção da inclusão destes estudantes; Averiguar em que medida a pandemia contribuiu para (des)promoção da inclusão; Avaliar em que medida o ensino remoto, no período pandêmico, favoreceu a (des)promoção da inclusão destes.

Segundo Castro (2009), referindo-se à Língua Portuguesa (LP), Portugal alinha-se às políticas de internacionalização: global, europeia, lusófona e nacional. Pensar sob heterogeneidades, assimetrias e poder nestas políticas, às diferentes culturas da escola e aos modos de subjetivação identitárias, parece-nos algo instigante! Notadamente, os portugueses foram os principais protagonistas para sua transferência, nos continentes africano e sul-americano, mas, posteriormente, houve fusões sócio-culturais-linguísticas. A LP reflete: léxicos-culturais, lugar-espço das falas e tempo-histórico das comunicações-expressões. Embora, falemos dela e por ela, mudanças sociais foram/são empregadas por termos inéditos enquanto expressões gramático-linguísticas ou pelos empregos especializados. Para Castilho (2017), “Ninguém é exclusivamente ‘falante popular’ nem ‘falante culto’. As linhas divisórias entre essas modalidades são muito tênues – afinal não se trata de duas línguas diferentes!”

A oferta de Português Língua Não-Materna (PLNM) está para alunos recém-chegados ao Sistema Educativo Nacional Português (SENP) que contraponha da LP como escolarização e oferta curricular adequada. Entretanto e, os demais? Desassistidos? Para Rodrigues (2014), urge uma profunda reforma educacional: uma escola personalizada flexível às formas de inteligência e aprendizagem; diferenciação pedagógica, valorizando a diferença dos alunos, construção e significação epistemológica. Assim, inquerimos às leis vigentes: Que medidas são tomadas para inclusão social no SENP aos alunos africanos e brasileiros? Sob quais condições equitativas, respaldam-se o currículo e o sucesso educativo? Como é possível assegurar a integração eficaz/eficiente deles no SENP, quanto à: cultura, deficiência escolar, condição socioeconômica, origem e idade? Em que medida, a Legislação Nacional Portuguesa permeia a erradicação do preconceito e xenofobia, existentes em Portugal, contra estudantes africanos e brasileiros? Rodrigues (2014), alerta ao processo de “desnaturalização” das práticas escolares e conduz-nos refletir: “Por que fazemos desta forma?”

BREVE DESCRIÇÃO DO TRABALHO EMBRIONÁRIO PROPOSTO

A pesquisa proposta percebe o problema da Inclusão Escolar e Social de migrantes africanos e brasileiros sob as perspectivas da fundamentação científica e das questões sociais pertinentes, ao qual carece de estudos urgentes-emergenciais. Portanto, reconhecemos a importância deste estudo não como um fim em si mesmo, contudo, urge repensarmos as práticas pedagógicas nas escolas portuguesas quanto à inclusão, em particular, dos migrantes de língua materna, numa perspectiva da promoção da cidadania.

Com a intenção de responder os três dilemas contemporâneos propostos por Sarmiento (2019): qual tipo de aluno, de escola e de sociedade pleiteamos ajudar a construir?, estaremos a compreender o fenômeno da Inclusão Escolar e Social, tendo em vista à promoção da Agenda 2030 e, não a subestimar a supremacia de qualquer povo, todavia, a fomentar contribuições com o plano de ação para o planeta, ao assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, indistintamente, de etnia, nacionalidade, cor, sexo, gênero e/ou condição socioeconômica cultural.

A escolha pela abordagem qualitativa em imersão com princípios etnográficos deu-se pela sua concisão e incisão no conteúdo. Úteis para possibilitar uma melhor compreensão do comportamento dos protagonistas-sujeitos da pesquisa (alunos), ao incorporá-los na vida real (ensino presencial, remoto e/ou híbrido) através de vivências mediadas nas salas de aulas, propriamente ditas ou por Plataformas de Videoconferências On-line (PVO) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que evocam empatia e conexão humana.

Os pesquisadores da área da Educação iniciaram o Método da Etnografia a partir do início da década de 1970 (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Hoje, tal uso, cada vez mais vem se desenvolvendo: a finalidade é “compreender ‘de dentro’ os fenômenos educacionais. Pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos “atores”, das pessoas que nela participam” (ESTEBAN, 2010, p. 163-164). O Método Etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa na cultura escolar (FONSECA, 1999).

O Método a ser aplicado será Etnografia com enfoque Crítico, sendo Virtual ou Multifatorial. A opção usada dependerá, exclusivamente, do tipo de modalidade de ensino (Presencial, Remoto, Híbrido) que encontrar-se-á no período do recolhimento de dados. Madison (2005) propõe que a Etnografia Crítica parte do pressuposto do pesquisador-participante em investigar as injustiças de um contexto particular, ao contribuir para trazer melhorias significativas para promoção de uma maior liberdade e equidade. Pois, o etnógrafo crítico esforçar-se em mostrar aspetos aparentes e tornar explícito o desempenho arbitrário de poder e controle. O desafio da pesquisa etnográfica crítica é, justamente, favorecer para a elaboração de um conhecimento emancipatório, bem como, de discursos de justiça social.

Segundo afirmam Fragoso, Recuero e Amaral (2011), uma série de termos – como Netnografia, Etnografia Virtual, Webnografia e Ciberantropologia – surgiram, nos anos 1990, para fazer “adaptação” do método etnográfico para os meios digitais. Etnografia Digital, implica-se “Explorar e expandir as possibilidades da Etnografia Virtual através do constante uso das redes digitais, postando o material coletado.”. (Fragoso, Recuero e Amaral, p. 201).

Quanto à Etnografia Multifatorial, é conduzida pelo uso de duas ou mais técnicas de recolha de dados, de natureza qualitativa ou quantitativa, para triangular uma conclusão (HINE, 2000 e 2005; ANGROSINO, 2009): é fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada; dando possibilidades de alcançar uma intensa imersão pessoal na interação mediada, que envolve a exploração do uso de meios em seu contexto.

Participantes: A população a ser, ainda, selecionada: alunos migrantes de nível secundário: africanos e brasileiros versus alunos portugueses, onde deverão ter representantes de diversos gêneros em cinco salas de distintas escolas, em localizações geográficas diferentes de Portugal. A amostragem das escolas será escolhida com base nas lógicas de organização distintas: agrupadas, não-agrupadas, currículo normal, flexibilidade curricular, ou seja, escolas que adotam paradigmas diversos. Mesmo assim, não almejamos concluir nada de cunho generalista e fechado sobre a escola portuguesa, entretanto, sim, sobre esses casos diferentes, que se inserem no SENP.

Instrumentos: O Método a ser aplicado será Etnografia com enfoque Crítico, Virtual ou Multifatorial. A opção usada dependerá, exclusivamente, do tipo de modalidade de ensino (Presencial, Remoto, Híbrido) que encontrar-se-á no período do recolhimento de dados. Logo, os instrumentos empregados, também, deverão ser consonantes a modalidade de ensino vigente no referido momento.

Modalidade de Ensino Presencial: Método – Etnografia Crítica

1. Dados Primários: Campo de Pesquisa – Salas de Aulas; Instrumentos de coletas na pesquisa empírica – Observações; Entrevistas com grupos focais; Anotações no diário de campo dos grupos (Caderno/Blog); 2. Dados Secundários: Pesquisas e dados levantados pelo Observatório Português das Migrações.

Modalidade de Ensino Remoto: Método – Etnografia Crítica Virtual

1. Dados Primários: Campo de Pesquisa – Ambientes Virtuais de Aprendizagens e Plataformas de Videoconferências; Instrumentos de coletas na pesquisa empírica – Observações; Entrevistas com grupos focais; Anotações no diário de campo dos grupos (Caderno/Blog); 2. Dados Secundários: Pesquisas e dados levantados pelo Observatório Português das Migrações.

1. Dados Primários: Campo de Pesquisa – Salas de Aulas e Ambientes Virtuais de Aprendizagens e Plataformas de Videoconferências; Instrumentos de coletas na pesquisa empírica – Observações; Entrevistas com grupos focais; Anotações no diário de campo dos grupos (Caderno/Blog); 2. Dados Secundários: Pesquisas e dados levantados pelo Observatório Português das Migrações.

Procedimentos: As etapas que se seguem do caminho conceitual-metodológico etnográfico virtual são: 1ª e 2ª etapas é o momento para preparação da Etnografia Virtual e a 3ª e 4ª etapas, representam a pesquisa de campo da Etnografia Virtual.

As categorias conceituais: Escola Portuguesa; Inclusão; Alunos Migrantes africanos e brasileiros; Pandemia COVID-19; Ensino Remoto, orientam a tentativa de consecução dos objetivos elencados e de resposta à questão-problema, mediante possibilidades-limites dos fatores críticos de sucesso na pesquisa.

1ª Etapa: • Realizar pesquisas legais-documentais-bibliográficas em bases científicas confiáveis em portais do Governo Português; • Construir Matriz de Revisão de Literatura-Documental para fundamentação teórica-empírica.

2ª Etapa: • Contactar a Direção Geral de Ensino, do Ministério de Educação de Portugal, (DGE MEC/PT), para que possa ser inserida em cinco escolas de diferentes agrupamentos, para atuar como professora-pesquisadora; • Dialogar com as coordenações dos agrupamentos para ser alocada nas escolas; • Inserir-se nas escolas, familiarizar-se com corpo escolar; • Conhecer a proposta do projeto-pedagógico-escolar e das práticas curriculares orientadas ao fazer pedagógico; • Definir os critérios para escolha das comunidades presenciais e/ou virtuais: alunos-protagonistas da pesquisa.

3ª Etapa: • Apresentar a proposta de pesquisa aos alunos-protagonistas; • Cumprir com às responsabilidades do fazer pedagógico; • Observar às reações individuais dos alunos-protagonistas, registrar falas e perceber padrões comportamentais; • Selecionar e proceder documentos disponíveis para download de acordo com o objeto da pesquisa; • Selecionar as mensagens trocadas pelos alunos-protagonistas de cada turma, num período determinado e, categorizá-las; • Construir, no decorrer, um blog, como diário de bordo.

4ª Etapa: • Promover diálogos, atividades lúdicas-participativas (individuais e/ou em grupos), para gerar conflitos, debates, reflexões e críticas; • Solicitar criações: um autorretrato e uma autoavaliação do (per)curso; • Elaborar uma Carta Aberta por cada turma e, encaminhar à DGEST MEC/PT, em prol de analisar as políticas públicas vigentes de inclusão aos alunos migrantes africanos e brasileiros; • Selecionar alunos-protagonistas de cada turma para entrevistas on-line, em grupo focal; • Analisar os dados coletados, conforme problema; • Elaborar e apresentar a primeira versão do relatório de pesquisa para serem validados ou obter contribuições; • Confrontar os resultados obtidos com a(s) teoria(s) e/ou lei(s); • Formular a conclusão e elaborar a versão final do relatório de pesquisa; • Construir, no decorrer, um blog, como diário de bordo.

A mediação tecnológica estará no processo etnográfico, desde a observação-participante até o registro e construção de dados. Por ter diferentes dados categorizados e sujeitos-protagonistas distribuídos em três populações-alunos: portugueses, brasileiros e africanos, sob a fundamentação de mais de uma perspectiva teórica bibliográfica-documental, optou-se pela Triangulação de Dados.

Para Hine (2000), a Triangulação de Dados é um procedimento que combina diferentes aspetos: métodos de coleta de dados, populações, perspectivas teóricas-documentais e momentos temporais, para formatar conclusões acerca do fenómeno investigado. Na Análise e Triangulação dos Dados obtidos no (per)curso da etnografia, são extraídos diferentes resultados correlacionados à dimensão social dos grupos colaborativos virtuais (alunos-protagonistas). Tal análise possui interesse comparativo aliado ao compromisso na descrição holística da interação grupal investigada, almeja-se identificar o significado nas relações escolares-sociais, ético-étnicos-culturais, de linguagem e interações na PVO e no AVA.

As etapas da análise de conteúdos, de acordo com Worthen, Sandes e Fitzpatrick (2004), são: descrever, analisar e resumir tendências inerentes em documentos escritos e nas interações nas diversas interfaces da internet, dados coletados por meio de grupos focais, entrevistas e anotações no diário de campo. Tal análise é realizada respaldada nos processos de pesquisa-avaliação, com gênese em instrumentos constituídos por questões “abertas”. A criação de categorias é o ponto da análise de conteúdo, nas respostas emergirão as necessidades a serem interpretadas, mediante teorias explicativas. Infere-se, distintas “falas”, concepções de mundo, escola, indivíduo, sociedade. A lisura-veracidade

dos dados coletados requer a construção de registros explicativos dos procedimentos-providências executadas no (per)curso. Assim, asseguramos a discussão da tese, rigorosamente à questão da fidedignidade da codificação e do tempo requisitado para que sejam, conceitualmente, aceitos.

Análise preliminar: A referida pesquisa está incipiente, logo, ainda, não foram realizadas as recolhidas de dados para iniciar a pesquisa empírica, sendo assim, a análise a ser feita será em um momento posterior. No que condiz às hipóteses, para SEGOVIA HERRERA (1988), a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de pressuposições sobre o comportamento humano:

- 1) A Hipótese Naturalista-ecológica, afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa, daí a necessidade de estudar o indivíduo em seu ambiente natural;
- 2) A Hipótese Qualitativo-fenomenológica, determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Desta forma, o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, a fim de compreender e explicar o comportamento humano.

Logo, a partir das características apresentadas nestes dois conjuntos acima, as possibilidades de resposta(s) ao problema da pesquisa “a escola portuguesa promove a inclusão dos alunos migrantes brasileiros e africanos?” são:

Hipótese A: Promove-se a integração escolar e não a inclusão escolar.

Hipótese B: Tendência de ampliação das leis para promover a integração e, posteriormente, a inclusão escolar e social dos alunos de língua não-materna.

Hipótese C: Dificuldades em assegurar a inclusão escolar devido às práticas docentes heterogêneas e o universo discente com muitas nacionalidades diferentes.

Hipótese D: A desigualdade social foi potencializada através dos ambientes em ensino remoto, no período pandêmico, aumentando os fatores da exclusão escolar.

Hipótese E: Não havendo adaptação escolar para os migrantes de língua materna portuguesa (brasileiros e PALOP), torna-os mais vulneráveis à exclusão escolar e social.

Hipótese F: Verifica-se a inclusão dos alunos-migrantes brasileiros e PALOP em escolas portuguesas que possuem outras lógicas de organização e desenvolvimento curricular.

Diante da classificação das hipóteses, podemos então sugerir que, as Hipóteses de caráter Naturalista-ecológica são, respetivamente: Hipóteses A, B, C e D. Quanto as Hipóteses de caráter Qualitativo-fenomenológica são: Hipóteses E e F.

NOTAS FINAIS

O estudo em questão está na fase inicial e não há aspetos a serem apresentados dos resultados obtidos. A pesquisa proposta buscar analisar o problema da Inclusão Escolar de migrantes africanos e brasileiros sob a égide científica e às questões sociais pertinentes já que, carece de estudos urgentes-emergenciais. Na altura, a matriz de revisão de literatura está a ser construída. Logo, o arcabouço teórico será balizado nas categorias: Escola Portuguesa; Inclusão; Alunos Migrantes africanos e brasileiros; Pandemia COVID-19; Ensino Remoto. Frente aos possíveis problemas, cogitamos, por ora, um Plano de Contingência, como um planeamento aberto-prévio de respostas, a partir das análises de PESTEL e SWOT, para prever os fatores que contribuam ou ameacem o (per)curso do projeto de tese e, procedimentos para resolver, sanar ou, ao menos, amenizar os possíveis impactos, pelas ferramentas em gestão da qualidade dos processos 5W2H que, também, hoje, utilizada na educação; seu foco é a solução de problemas.

Através da PESTEL, analisaremos e monitoraremos os impactos dos fatores macro ambientais no desempenho dos fatores imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa em tese. E, quanto à SWOT, iremos o analisar os ambientes interno e externos. O ambiente interno é caracterizado por pontos fortes e por pontos fracos. O ambiente externo traduz as oportunidades e ameaças. Estas análises buscarão avaliar e validar os fatores críticos de sucesso para ter o menor impacto possível quanto à sua execução.

A ferramenta 5W2H é um checklist de gestão organizacional-administrativa com distribuição de ati-

vidades, prazos e responsabilidades, que deve ser desenvolvida com clareza e eficiência num projeto. Tem como função definir o que será feito, porque, onde, quem irá fazer, quando será feito, como e quanto custará.

Por tratar de uma pesquisa envolvendo alunos-adolescentes, acreditamos que, vale por ora, aqui, esclarecer a preocupação que veio à tona quanto às questões éticas na referida pesquisa. A origem da palavra ética vem do grego *ethos*, que quer dizer o modo de ser, o caráter, a virtude. A discussão sobre ética vai muito além do âmbito científico. E, hoje, mais do que nunca, estamos a viver numa virada paradigmática entre a ética e a investigação científica. Hoje, a ciência vai acontecendo e a ética vai refletindo: sugere sobre as possibilidades, equacionar os riscos, investindo em propostas que, sem serem científicas, imprimem matizes relevantes no compasso do fomento científico. Com todos os desafios atualmente colocados pela crise global desencadeada pela pandemia de COVID-19, fica muito mais evidente que, além de estratégias para mitigar suas consequências à médio e longo prazo, pouco se fala sobre a necessidade básica de uma mudança estrutural-sistêmica fundamental. Conforme Kuhn (1997), quando estas anomalias não são contornadas, instala-se um período de crise e, logo após, emerge o paradigma.

Uma questão como universal pertinente ao uso do pensamento científico é estabelecimento de um código de conduta, que estarão sempre correlacionadas com a integridade dos métodos abordados e usados na pesquisa. A idoneidade do estudo é avaliada pelo rigor, qualidade e lisura, desde a execução até as análises, além da clareza e honestidade na interpretação e análise dos resultados.

Atualmente, quanto às questões abordadas, podemos discorrer que, o plano de trabalho envolverá participantes, os quais serão convidados a ser voluntários e os que aceitarem, para maior segurança, veracidade das informações e confiabilidade no decorrer do processo, serão formalizados por escrito. Pois, buscaremos que estes tenham consciência da importância da pesquisa. No entanto, como serão incapazes de dar consentimento, logo requereremos autorização dos pais. Fazem parte de grupos ditos vulneráveis por serem adolescentes e, também, existirá parte deste grupo como imigrantes africanos e brasileiros que falem a língua materna.

A pesquisa acontecerá em aulas, podendo ser: presenciais, remotas ou híbridas, entre adolescentes e jovens, alunos de escolas secundárias, oriundos de diferentes concelhos de Portugal, dentro de salas de aulas físicas e/ou espaços on-line: AVA e de PVO. Meu plano de trabalho não envolverá aspetos quanto à condição da estrutura fisiológica humana, por conseguinte, não incidirá intervenções físicas e, muito menos, incluirá técnicas invasivas nos participantes que fazem parte da população em estudo. Todavia, no decorrer do processo, poderão surgir questões psicológicas e aspetos filosóficos, culturais, políticos e religiosos que, certamente, terei que direcionar, coletar dados, analisar. Deste modo, haverá necessidade de ter um cuidado redobrado quanto à proteção dos dados e o seu tratamento com finalidade exclusiva na pesquisa científica. Neste, envolverá a recolha e/ou processamento de dados pessoais, inclusive, de dados pessoais sensíveis acerca da etnia, convicção religiosa, filosófica e opinião política. Haverá observações dos participantes, quanto ao convívio estudantil, no processo de ensino e de aprendizagem, nas práticas pedagógicas inclusivas e, no desempenho escolar, sejam em salas de aulas físicas ou dentro da PVO e AVA, onde os dados servirão para avaliar os alunos quanto ao processo educativo inclusivo, individual e em grupo, como também, para referida pesquisa em estudo.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, pp. 39-64.
- Castilho, A. (2017). A hora e a vez do português brasileiro. In: Museu da Língua Portuguesa. <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/A-hora-e-a-vez-do-portugues-brasileiro.pdf>
- Castro, I. (2009). A internacionalização da Língua Portuguesa. In: Colóquio “A Internacionalização da Língua Portuguesa” FLUL/CLUL, 16, 2009, Lisboa. Anais eletrônicos. <https://slidex.tips/download/a-internacionalizacao-da-lingua-portuguesa-2009>.
- Decreto Lei 54/2018 Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Esteban, M. P. S. (2010). Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre:

- Dubet, E. F. (2003). A escola e a exclusão. In: Cadernos de Pesquisa [online], São Paulo, n.119 (jul.), pp. 29-45.
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 10, pp. 58-78.
- Fragoso, S.; Recuero, R; Amaral, A. (2011). Métodos de pesquisa para internet. Porto Alegre: Ed.Sullina.
- Hine, C. (2000). Virtual Ethnography. London: SAGE Publications.
- Kuhn, T. S. (1997). A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- Legislação Nacional Portuguesa. Portaria Portuguesa n.º 1262/2009, de 15 de outubro
- Ludcke, M; André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Madison, D. Soyini. (2005). Critical Ethnography: method, ethics and performance. Thousand Oaks: Sage.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, Espanha, v. 7, n. 2, jun., pp. 5-21. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/140/134>. .
- Rodrigues, D. (2019). Portugal é um caso de sucesso na educação inclusiva. Revista Nova Escola, ed. 319, fev. <https://novaescola.org.br/conteudo/15215/portugal-e-um-caso-de-sucesso-na-educacao-inclusiva>
- Sarmiento, M. J. (2019). Vicissitudes do Ofício de aluno novo: De novo, o insucesso em questão. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66517>
- Segovia Herrera, M. (1988). Fatores de risco numa empresa de eletrificação: uma perspectiva cultural. Florianópolis, pp. 385. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2020). Chamada Global contra o Racismo adotada na 210ª sessão do Conselho Executivo da UNESCO – Lisboa / PT, Portugal: UNESCO 2020. <https://pt.unesco.org/news/unidos-o-racismo-mensagem-da-unesco-reune-personalidades-lideranca-lutar-discriminacao>
- Worthen, B.R., Sanders, J.R., & Fitzpatrick, J.L. (1997). Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

Os coletivos feministas como um espaço de emancipação do conhecimento e de confronto ao patriarcado colonial

Kenia Silva

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Maria José Magalhães

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

RESUMO

A pesquisa foi realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, realizado entre 2018 e 2020 em Portugal, e construída a partir das epistemologias do Sul e feministas. A produção bibliográfica teve como os/as principais autores/as Santos & Meneses (2009), Har-ding (1996) e Lugones (2014). O objetivo consistiu em revelar as dominações e opressões sofridas pelas mulheres dos territórios coloniais, na interseccionalidade entre raça, género, classe, etnia e território, buscando possibilitar uma reflexão sobre como os movimentos feministas decoloniais enfrentam o patriarcado colonial e assume-se como sujeito de história ao dar visibilidade e lugar de fala às mulheres há tanto tempo subalternizadas. A metodologia, de natureza qualitativa, inserido no paradigma pós-moderno, consistiu em entrevistas semiestruturadas a partir de um guião que foi construído mediante reflexões sobre a importância da desconstrução do paradigma europeu de conhecimento racional e da desconstrução da epistemologia hegemónica e excludente, indo ao encontro de uma ciência contra-hegemónica e de uma epistemologia interseccional, que legitima outros saberes e que se opõe aos diversos tipos de exclusões. Assim, foram realizadas quatro entrevistas com mulheres de movimentos feministas de perspectiva decolonial. Após, para a realização da análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), optando pela análise temática para a interpretação das entrevistas. De acordo com as análises realizadas, foi possível constatar informações importantes para compreender como os coletivos feministas criam novas configurações de conhecimento de confronto ao patriarcado colonial. Foi identificado que os movimentos feministas decoloniais produzem conhecimentos nascidos na própria luta, de forma interseccional, a partir de um processo emancipatório. Nesse processo, as mulheres se empoderam diante da atuação que exercem, na busca de libertar, simbolicamente, os/as seus/suas ancestrais de todas as violências e opressões sofridas pela colonização e pela colonialidade, evidenciando que foram e que são sujeitos históricos, protagonistas de lutas e resistências.

Palavras-chave: Agência Política; Patriarcado Colonial; Movimentos Feministas; Conhecimentos Emancipatórios; Decolonialidade

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como propósito promover reflexões sobre como os movimentos feministas decoloniais confrontam o patriarcado colonial, assumindo-se como sujeito de história ao dar visibilidade ao lugar de fala de mulheres que foram subalternizadas durante tanto tempo.

Dessa forma, a problemática investigativa foca em perceber como os coletivos feministas de intervenção política se constituem como espaço(s) de emancipação de saberes, criando novas configurações de conhecimento de confronto ao patriarcado colonial. O objetivo geral consiste em identificar como, nos coletivos feministas, a posição de mulheres providas de contextos e realidades coloniais se efetua como uma ferramenta de aprendizagem ao confronto do patriarcado colonial, permitindo novas configurações de conhecimento e de empoderamento. Os objetivos específicos propõem: analisar como o lugar de fala de mulheres de origem de contextos coloniais podem criar oportunidades de processos de construção de conhecimento histórico e social; perceber como a interseção género, raça, classe e território pode constituir-se como ferramenta de confronto ao patriarcado colonial e de emancipação de conhecimento; e identificar como os movimentos feministas decoloniais confrontam a colonialidade do ser, do poder, do saber e de género, construindo conhecimentos emancipatórios num contexto de educação não formal.

Assim, esta pesquisa em educação e sobre educação está também ligada a conhecimentos sociais,

políticos e históricos ao investigar como coletivos feministas de intervenção política se constituem como um espaço de emancipação de conhecimento, criando novas configurações de confronto ao patriarcado colonial.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: EMANCIPAÇÃO DO CONHECIMENTO E CONFRONTO AO PATRIARCADO COLONIAL

Este trabalho, inserido no paradigma da pós-modernidade ao buscar a emancipação de saberes através de uma ciência contra-hegemónica, vai ao encontro de um pensamento decolonial, ou seja, um pensamento crítico para compreender as relações históricas, políticas e sociais da modernidade e do colonialismo, e a configuração das hierarquias sociais (Curiel, 2020).

Dessa forma, para contextualizar teoricamente o projeto decolonial, ou seja a coloni-al/modernidade, se faz necessário citar um grupo de intelectuais e ativistas latino-americanos, como Walter Mignolo e Aníbal Quijano, que afirmam que o pensamento decolonial surgiu como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Mignolo, 2008, p.249). Dessa forma, o eixo principal sempre foi o de combater as formas de opressão presentes nas epistemologias hegemónicas, que produzem epistemicídio através “da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados” (Carneiro, 2005, p.97), sendo necessário superar isso “descolonizando não apenas os estudos subalternos como também os pós-coloniais” (Grosfoguel, apud Rosevisc, 2017, p.189).

Ao contextualizarmos tais aspetos historicamente, percebemos que aos longos dos séculos a Europa posicionou-se num lugar de hegemonia, produtora de saberes hegemónicos, estabelecendo um padrão de poder sobre os outros territórios, sendo criados, assim, novas relações de dominação e exploração de padrões de superioridade, as quais “envolvem uma articulação entre raça e capitalismo na criação e crescente expansão da rota comercial atlântica” (Maldonado Torres, 2008, p. 88), como: a colonialidade do poder, do saber, do ser e de género.

Sucintamente, podemos dizer que a colonialidade do poder, definida pelo peruano Aníbal Quijano (2000), engendrou a racialização e a classificação dos povos, estabelecendo diferenças entre os/as Colonizados/as e colonizadores/as, colocando uns inferiores a outros, formando uma nova estrutura de controle de trabalho a escravatura e a servidão.

Já a colonialidade do saber, que está diretamente ligada à colonialidade do poder, é amplamente estudada pelo argentino Walter Mignolo e pelo venezuelano Edgardo Lander, é um tipo de racionalidade técnico-científica, epistemológica, que posiciona o Norte global como produtor de saberes hegemónicos, gerando povos subalternizados.

A colonialidade do poder e a colonialidade do saber formam a colonialidade do ser (Mignolo, 2003). No aspeto ontológico, torna os povos inexistentes, contrariando a existência do próprio ser. A autora dominicana Ochy Curiel (2020), inspirada em Maldonado Torres, diz que para as populações colonizadas a humanidade era negada, por isso eram escravizadas, exploradas e assassinadas.

A colonialidade de género foi adicionado posteriormente por María Lugones (2020), que defende que não foi apenas a questão racial que determinou a colonialidade do poder, mas também toda a dominação e opressão de género e suas interseccionalidades, ou seja, raça, classe, sexualidade e género.

Dessa forma, ao contextualizar tais aspetos e ao refletir acerca da investigação sobre como os movimentos feministas de abordagem decolonial se constituem como espaço de emancipação de conhecimentos, criando novas configurações de enfrentamento ao patriarcado colonial, coloca-se em cerne as questões históricas quanto a “submissão das mulheres aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal, igualitária e individualista” (Pateman, 2013, p. 57), e, também, evidencia-se a questão da colonização europeia como parte de uma estrutura de poder sobre o resto do mundo (Quijano, 1992).

Assim, refletimos sobre como os contextos das ações dos movimentos feministas decoloniais se constituem enquanto espaços educativos, uma vez que a educação é um ato político que “não pode ser senão um ato de capacitação cidadã, pois favorece uma compreensão mais complexa e diferenciada do mundo” (Freire, 1989, apud Ribeiro & Menezes, 2015). Assim, analisamos como os movimentos sociais são capazes de evidenciar as produções de conhecimentos e saberes a partir de um contexto de educação não formal, a qual

se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos. Articulada com a

educação cidadã, a educação não-formal volta-se para a formação de cidadãos/as livres, emancipados/as, portadores/as de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o/s outro/s (Gohn, 2014, p. 35).

Ao levantarmos tal questão acerca da educação não formal, a partir dos coletivos feministas decoloniais, podemos refletir sobre o que a autora Gohn (2014), brasileira e investigadora sobre os movimentos sociais, nos afirma ao dizer que dentro dos processos participativos civis, os movimentos sociais são produtores de conhecimento e são agenciadores de saberes. Neste mesmo sentido, Gomes (2017) também argumenta que os movimentos sociais, além de articularem e produzirem saberes pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade, também, muitas vezes atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Concomitante, Pateman (1992) fala que existe um sentido educativo na participação nos movimentos sociais, formando cidadãos e cidadãs preocupados/as com as questões políticas e sociais, legitimando o processo pedagógico da participação. E Santos (2009, apud Gomes, 2017) defende que toda experiência social produz conhecimento, pressupondo uma ou mais epistemologias, e que não há possibilidade de existir conhecimento sem práticas e sem atores/as sociais.

Nesse sentido, para desenvolver o enquadramento teórico da pesquisa, levantei um ponto importante a ser considerado e analisado: a descolonização do conhecimento. Como nos afirma Grada Kilomba,

Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder. Então, se minhas palavras parecem preocupadas demais em narrar posições e subjetividade como parte do discurso, vale a pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história (Kilomba, 2016, p.17).

A conceção de descolonizar o conhecimento segue o ponto de vista de superação do eurocentrismo epistemológico, que invisibiliza e silencia conhecimentos outros (Mignolo, 2004; Quijano, 1992; Kilomba, 2016). Assim, descolonizar o conhecimento parte do pressuposto de desconstruir uma colonialidade inserida numa geopolítica do conhecimento, que subalterniza povos, línguas, classes sociais e histórias. Ou, como nos diz Mignolo (2004),

o que está em jogo aqui, portanto, não é apenas a “ciência” como conhecimento e prática, mas toda a ideia de ciência no mundo moderno/colonial, a celebração da ciência na perspectiva da modernidade e a revelação, até há pouco silenciada, da opressão epistêmica que, em nome da modernidade, foi exercida enquanto forma particular da colonialidade (Mignolo, 2004, p. 668).

Consoante, a descolonização do conhecimento foi de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois possui como foco a visibilidade e o lugar de fala daquelas que historicamente foram subalternizadas, confrontando as estruturas políticas, sociais, epistêmicas, coloniais e patriarcais da sociedade moderna/colonial.

METODOLOGIA : CONSTRUÇÕES NUM CONTEXTO CONTRA HEGEMÔNICO

Ao trabalhar contextos da colonial/modernidade e do patriarcado colonial, esta pesquisa tem a natureza qualitativa e insere-se no paradigma da pós-modernidade, uma vez que trata sobre questões acerca do feminismo, gênero, classe social, Estados-nação e liberdade (Amado, 2017). Além disso, o paradigma da pós-modernidade rejeita métodos e teorias privilegiadas e considera fundamental as narrativas das construções de conhecimento. Tal questão é importante para a construção desse trabalho, uma vez que trata sobre uma ciência contra-hegemônica e a emancipação de saberes.

De acordo com Amado (2017), ao trabalhar a partir do paradigma da pós-modernidade

a investigação feminista tem, pois, entre os seus principais objetivos, o de alertar e combater a discriminação (batente, por exemplo, na violência de gênero, na assimetria de poderes, etc.) contra as mulheres na sociedade, que tem tido na própria investigação social tradicional um instrumento e, ainda, o de solidificar uma posição de simetria e de igualdade de direitos das mulheres relativamente aos homens (Amado, 2017, p. 59).

A partir da compreensão sobre a importância da desconstrução do paradigma europeu de conhecimento racional e da desconstrução de uma epistemologia hegemônica e excludente, que desconstrói saberes outros, bem como sobre a reflexão do que é fazer ciência contra-hegemônica, sobre

a construção de uma epistemologia interseccional, que legitima outros saberes e que se opõe aos diversos tipos de exclusões, foi construído o guião semi estruturado para a entrevista com mulheres de movimentos feministas de perspectiva decolonial. Tal instrumento foi construído numa conceção que “significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistémica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistémica que cria, constrói, e rege um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (Mignolo, 2008, p. 304). Ou seja, ao realizar a entrevista com mulheres de contextos da colonização, investigando como pode acontecer a emancipação do conhecimento a partir dos seus contextos, o guião foi construído no intuito de dar voz àquelas que foram silenciadas tanto pelo patriarcado colonial como também pelo paradigma dominante, permitindo a valorização da construção de conhecimentos contra-hegemónicos.

As questões foram construídas numa perspetiva que permitisse ser coletada a maior quantidade de dados que pudessem representar a vida e trajetória das mulheres ativistas que lutam pela superação das discriminações e pela construção da emancipação social no Brasil, em Portugal, no mundo e na diáspora africana (ver também Gomes, 2017). Assim, o guião foi feito a partir de blocos temáticos, constando também as informações do problema, dos objetivos e as principais questões que possibilitam coletar informações com poucas perguntas (ver também Amado, 2017).

Dessa forma, o guião semi estruturado oportunizou às entrevistadas liberdade ao descrever informações relevantes para elas e que permitiu-me captar informações ricas e diversificadas a partir do contato com as próprias palavras das entrevistadas (Foddy, 1996; Amado & Ferreira, 2017). Tendo o nosso interesse pelo tema partindo da compreensão da agência política das mulheres no confronto com o patriarcado colonial, coloquei-me numa posição de cuidado para que o meu discurso científico sobre a educação não fosse meramente um discurso de opinião, sendo apoiado em conceitos e em dados com a preocupação de produzir um saber rigoroso como deve ser todo saber científico (Charlot, 2006, p. 10).

A entrevista permitiu compreender e entender a realidade das entrevistadas e, assim, não segui um método com rigidez, entretanto tive rigor na análise em relação ao meu ponto de vista enquanto entrevistadora, tendo também o olhar das entrevistadas, construindo a situação de entrevista e seguindo a linha de pensamento das interlocutoras, com atenção sobre a conformidade das perguntas e respostas relacionadas ao objetivo da pesquisa (Ferreira, 2014).

A escolha das entrevistadas deu-se a partir do contacto com diferentes coletivos feministas com perspetiva decolonial. Assim, foram escolhidas mulheres com grande atuação em três diferentes movimentos coletivos feministas, as quais possuem vastas experiências de envolvimento e contato próximo com as questões do presente estudo (ver também Amado, 2017). Portanto, de acordo com o desenho da investigação, foram entrevistadas ao todo quatro mulheres, sendo duas mulheres brasileiras, que atuam num coletivo feminista interseccional e decolonial que visa a eliminação de todo o tipo de discriminação, de estereotipação e de violência contra a mulher brasileira no exterior; uma mulher nascida na diáspora africana, atuante num coletivo feminista interseccional e antirracista, que combate o silenciamento das mulheres negras, africanas e afrodescendentes, promovendo o empoderamento, a participação social e política das mulheres; e a quarta mulher de natureza angolana que atua num coletivo de defesa dos valores identitários da mulher africana, nomeadamente de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Assim, para analisar os dados obtidos nas entrevistas, recorreremos à técnica da análise de conteúdo, fazendo uma descrição objetiva, sistemática, qualitativa do conteúdo extraído das comunicações e da sua respetiva interpretação (Bardin, 2011). A análise de conteúdo, na perspetiva de Bardin (2011), revela que a aplicação da técnica pode ser feita em diversos discursos, sendo de fundamental importância obter as informações em profundidade, analisando diversas articulações entre as entrevistadas e os seus contextos, bem como posições, opiniões e todos os fragmentos da mensagem.

O nosso esforço foi o de compreender o sentido da comunicação, buscando os significados presentes. Neste sentido, compreendemos que a análise de conteúdo possui duas funções fundamentais, sendo a função heurística, que enriquece a busca exploratória, e a função de fornecer resultados para melhor compreensão da realidade estudada. Consoante indicação da autora, a realização da análise de conteúdo seguiu os três momentos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação (Bardin, 2011).

Portanto, das diversas formas de análise de conteúdo, optamos pela análise temática para interpretar as entrevistas. Dessa forma, após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas do áudio para o meio digital. Os nomes das entrevistadas foram mantidos em anonimato, sendo atribuído a

elas nomes de deusas incas: Inti, Cocha, Pacha e Quila.

Seguidamente, foi dado início à fase de pré-análise, feita a partir da leitura flutuante sendo “a primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 122) com o intuito de pré-selecionar os segmentos dos estudos mais importantes, organizando-os em categorias.

Assim, foram seguidos os princípios fundamentais da análise de conteúdo temática: a) exaustividade de analisar todas as transcrições das entrevistas; b) exclusividade que consiste na não repetição de excertos em categorias diferentes; c) pertinência a relevância e adequação dos excertos em relação à categoria.

Em seguida, as categorias foram reorganizadas para a interpretação final. Após esta etapa, foi construída a organização de um índice com indicadores e, assim, a análise temática, que foi definida de acordo com o critério “léxico classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximo” (Bardin, 2011, p. 145).

As categorias que ressaltam da análise efetuada, a partir da recorrência da fala das entrevistadas, trataram de aspetos relacionados com a temática decolonial, os quais são: i) “Confronto à colonialidade do ser”, que trata-se sobre as questões relacionadas à “interseccionalidade, luta por visibilidade e lugar de fala”; ii) “Confronto à colonialidade de género”, que também perpassa pela colonialidade do poder, pois de acordo com Lugones (2020) estão intrinsecamente ligadas, e trata sobre aspetos a respeito da “agência política, confronto ao patriarcado colonial, emancipação social e empoderamento”; e iii) “Confronto à colonialidade do saber e do poder” que foram analisados no entrecruzamento porque “a colonialidade do poder e a colonialidade do saber se localizam numa mesma matriz genética” (Lander, 2005, p. 85), e trata sobre os aspetos da “legitimação de conhecimentos nascidos na luta e saberes outros”. No próximo capítulo estão apresentadas as análises realizadas e os resultados.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

RESULTADOS

Na categoria “confronto à colonialidade do ser” foi analisado o ser mulher, o ser mulher negra, o ser mulher imigrante e o ser mulher de um território colonial e patriarcal. Assim, tal categoria faz referência a luta contra um processo pelo qual o senso comum e a tradição marcam as dinâmicas de poder de carácter preferencial e discriminatórios, cuja característica principal é a negação do outro não eurocêntrico (Maldonado Torres, 2008; Mignolo, 2004).

Na categoria “confronto à colonialidade de género” foi perceptível a recorrência na fala das entrevistadas sobre os diferentes tipos de violência e a agência política em busca do empoderamento por parte dessas mulheres. Tal categoria faz referência ao confronto à colonialidade de género por relacionar a intersecção entre raça, classe, género e sexualidade diante da violência que as mulheres estão expostas. A colonialidade de género é um conceito estudado por Maria Lugones o qual identifica a existência de um sistema moderno/colonial eurocêntrico de género que ignora categorias de raça, classe, sexualidade em sua constituição (Lugones, 2020). Assim, as mulheres que confrontam a colonialidade de género buscam o rompimento com esses laços de dominação e opressão, fazendo uma relação histórica a partir da “entrada do tempo colonial/moderno na história das relações de género” Segato (2012, 116).

Na categoria “confronto à colonialidade do saber e do poder” a análise parte do modo como a colonialidade do poder se transfere para a campo do saber, interferindo ainda nos dias atuais no modo de vida e de produção de conhecimento (Mignolo, 2004; Quijano, 1992; 2005; 2010). Nesta categoria, foi perceptível a recorrência na fala das entrevistadas sobre o confronto à colonialidade do saber, uma vez que relatam as dificuldades enfrentadas para legitimar os conhecimentos, aprendizagens e saberes construídos a partir da luta (contrapondo, dialogando e enfrentando a ciência hegemónica) e o confronto à colonialidade do poder (retratando a dominação colonial que interliga as questões da raça, género, território com a produção de conhecimento). Este campo da colonialidade busca a subalternização e a invisibilidade dos conhecimentos e saberes não hegemónicos à medida que a colonialidade institui a ciência moderna como a única forma de validar a produção do conhecimento, desperdiçando produções de conhecimentos outros, negligenciando a capacidade intelectual de homens e mulheres dos contextos coloniais (Mignolo, 2004; Walsh, 2007).

De acordo com as análises realizadas foi identificado que, quando as mulheres feministas usam as suas vozes e os seus lugares de fala para denunciar opressões historicamente sofridas de forma interseccional por elas, por seus/suas pares e por seus/suas ancestrais, confrontam a forma como a

História foi contada a partir de uma ciência hegemônica e confrontam, também, a sociedade capitalista/moderna e com base na colonialidade. Ao realizarem essa ação, o movimento social feminista, na perspectiva decolonial, consubstancia-se como produtor de aprendizagens e, além disso, formam um caminho para descolonizar o conhecimento.

Neste mesmo sentido, o movimento feminista decolonial dialoga com diversos setores políticos, sociais e institucionais conseguindo mobilizar um conjunto de ferramentas de confronto à colonialidade e ao patriarcado colonial, pois denunciam as violências sofridas por questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e território. Ao denunciarem, mexem com as estruturas do poder da sociedade e, ao pedir justiça social, conseguem exercer a agência política. Dessa forma, se configuram como ligação entre mobilização, vigilância epistemológica e resistência democrática (Gomes, 2017).

A partir da busca da emancipação do conhecimento, procuram as suas libertações e uma vida mais digna e decente e, assim, batalham por um mundo com mais justiça social e com reparação histórica para si e para seus/suas descendentes. Neste sentido, como nos diz Santos (1991; 2002), sendo o conhecimento emancipação construído a partir do pilar da comunidade que é “o mais bem posicionado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (Santos, 1991, p. 13), pensar no movimento feminista decolonial dentro do princípio da comunidade, nos leva a perceber o que Santos (1991) nos fala sobre relação entre o caos (ponto de ignorância do conhecimento regulação) e a solidariedade (ponto de saber do conhecimento emancipação). Neste contexto, a partir da sugestão do autor pela revalorização do conhecimento-emancipação, que pode ser feito a partir da aceitação da solidariedade como um saber-poder e o caos como uma reação da negligência do conhecimento regulação, a revalorização do caos pode permitir a percepção dos limites do conhecimento científico moderno, e, neste processo, a solidariedade pode ser uma “forma específica de saber-poder que se conquista sobre o colonialismo” (ibidem). E, neste sentido, sendo o colonialismo hegemônico e privilegiado pelo saber-poder da disciplina no modelo do conhecimento-regulação pode assumir a forma de ignorância no modelo do conhecimento-emancipação.

Dessa forma, exercem a solidariedade dentro de processo inacabado, no qual os sujeitos envolvidos se capacitam e se constroem dentro da reciprocidade (Santos, 1991). E, assim, sendo “o conhecimento-emancipação um processo incessante de criação de sujeitos capazes de reciprocidade” (ibidem), as novas possibilidades de saber são imensas e evidenciadas pelo lugar de fala, pelas experiências, pelos confrontos e pelas lutas das mulheres feministas dos contextos coloniais.

CONCLUSÕES

A partir da atuação social desse movimento e da capacitação e autocapacitação das suas participantes para intervir na opressão, dominação e no combate aos preconceitos presentes nas relações sociais, é possível construir a emancipação de conhecimentos, sociais, históricos, políticos e educacionais, no modelo conhecimento-emancipação, compondo, assim, também, o exercício de cidadania e agência política.

Assim, sendo o movimento feminista decolonial um produtor de conhecimento, pode cada vez mais impulsionar lutas, propor articulações políticas e reivindicações epistêmicas, além de revisões históricas e visibilidade de territórios específicos, a partir das realidades interseccionais.

Neste sentido, evidencia-se a necessidade da construção de conhecimentos outros, na busca de preencher ausências, tornando visíveis mulheres produtoras de conhecimentos emancipatórios capazes de contribuir para um mundo mais justo, solidário e igualitário. Dessa forma, concluímos que os contextos das ações dos movimentos feministas decoloniais constituem-se enquanto espaços educativos e são capazes de evidenciar as produções de conhecimentos e saberes a partir de um contexto de educação não formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, Graciela & Díaz, Raul (2012). Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social [Versão eletrônica]. In: Debates urgentes – Dossier: Pensamiento crítico y cambio, 1, 1, 75-98.
- Amado, João (2017). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de coimbra.
- Amado, João & Ferreira, Sónia (2017). A entrevista da investigação educacional. In: Manual de In-

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Carneiro, Aparecida Sueli (2005). *A construção do outro como não Ser como fundamento do Ser*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira em Educação*, 11, 31, 7-18.
- Curiel, Ochy (2020). Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: Hollanda, H. B., *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais* (pp. 140-161). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo
- Ferreira, Vítor Sérgio (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Revista Saúde e Educação*, 23, 3, 979-992.
- Foddy, William (1996). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.
- Gohn, Maria da Glória (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 1, 35-50.
- Gomes, Nilma Lino (2017). *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes.
- Harding, Sandra (1996). *Ciência e Feminismo*. Madri: Ediciones Morata.
- Kilomba, Grada (2016). *Descolonizando o conhecimento Uma Palestra-Performance*. (J. Oliveira, Trad.).
- Lander, Edgardo (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur.
- Lugones, María (2020). Colonialidade e gênero. In: Hollanda, Heloisa Buarque, *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais* (pp. 59-93). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- Lugones, María (2014). Rumo a um feminismo decolonial. *Estudos Feministas*, 22, 3, 935-952.
- MaldonadoTorres, Nelson (2008). A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. *Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71-114.
- Mignolo, Walter (2008). Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.
- Mignolo, Walter (2004). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Santos, B. de S. (org) *Conhecimento Prudente para uma vida Decente* (pp. 667-709). São Paulo: Cortez.
- Mignolo, Walter (2003). *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Pateman, Carole (2013). Críticas feministas à dicotomia público/privado. In: Miguel, L. F.; Biroli, F. *Teoria política feminista: textos centrais* (pp. 55-79). Vinhedo: Horizonte.
- Pateman, Carole (1992). *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Quijano, Aníbal (2000). Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America. *Neplanta*, 1, 3, 533-580.
- Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y Modernidad-racionalidad. *Revista del Instituto Indigenista Peruano*, 13, 29, 11-20.
- Ribeiro, Ana Bela & Menezes, Isabel (2015). Educação e democracia: potencialidades e riscos da parceria entre escolas e ONGs. *Interações*, 11, 36, 68-83.
- Rosevics, Larissa (2017). Do pós-colonial à decolonialidade. In: Carvalho, G.; Rosevics, L. (org.) *Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse.
- Santos, Boaventura de Sousa & Meneses, Maria Paula (2009). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

- 
- 
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Santos, Boaventura de Sousa (1991). A transição paradigmática: da regulação à emancipação. Coimbra: Oficina do Ces.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto, Porto Editora. “Los contextos educativos “más allá de la escuela” y su relación con la misma.”/ Os contextos educativos para além da escola e sua ligação com a mesma.

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Crianças indígenas e infância no Brasil: experiências sociais em contexto intercultural

Iramar Lage Santos
Universidade do Minho

Manuel Jacinto Sarmento
Universidade do Minho

RESUMO

O que afigura-se hoje como traço mais marcante da infância é a mudança e pluralização das identidades por efeito da globalização, pois, as interações globais contribuem para a estruturação de uma visão de globalização da infância (Sarmiento, 2001). Contudo, ao tentar unificar a infância do “Mundo Maior” e “Mundo Minoritário”, ou Sul e Norte Global (Punch, 2016), não garante que as diferenças e desigualdades existentes no cotidiano das crianças do mundo inteiro deixem de existir e de intensificar-se. Este artigo decorre de uma pesquisa de doutoramento que será embasada pelos pressupostos da Sociologia da Infância, os quais valoriza como pontos para a análise a ação das crianças, suas subjetividades e a ideia de infância como uma estrutura social, assim, estabelece posicionamentos teóricos sobre as oposições dicotomizadas de crianças (Prout, 2010) e considera que elas contribuem ativamente para a reprodução e mudança cultural (Corsaro, 1997). Os estudos da infância brasileira e infância indígena, no contexto latino-americano, implica considerar algumas características que impactam e modificam a experiência da infância neste continente, sobretudo em decorrência da desigualdade social. O objetivo deste estudo é analisar as experiências sociais vividas nas distintas maneiras de elaborar os processos de identificação e de diferenciação, atravessados por configurações de etnicidade, enquanto crianças indígenas da etnia Pataxó como categoria geracional no contexto de relações com seus pares na produção de cultura infantil. A metodologia terá natureza qualitativa e o método será a etnografia sistematizada como construção de uma descrição densa da realidade estudada (Geertz, 1989) e como instrumentos para a produção de informações serão: a observação participante numa interação direta e contínua entre os sujeitos participantes, com caráter dialógico e de interação; o diário de campo, que acompanhará o pesquisador, desde a sua chegada ao campo para o registro das impressões ante o mundo social estudado; as conversas informais; filmagem e registros fotográficos.

Palavras-chave: Culturas Infantis; Experiência Social; Infância Indígena.

NOTA INTRODUTÓRIA

Este artigo decorre de uma pesquisa de doutoramento, na fase inicial, a qual objetiva analisar a experiências sociais das crianças indígenas Pataxó, no Brasil, nos diversos processos de identificação e diferenciação, atravessados por configurações de etnicidade, assim, apresenta-se uma abordagem que incide sobre a componente teórico-conceitual (revisão da literatura) e a fundamentação metodológica, estando ausente a seção de análise e discussão de dados.

A infância e a criança são conceitos instáveis, ambíguos, ambivalentes e pressupõem dificuldades de normatizar, assim, são questionáveis os significados atribuídos por diversas áreas do conhecimento. Philippe Ariès (1986), afirma que a infância é uma categoria histórica que, em alguns períodos históricos, as crianças não se distinguem claramente dos adultos e com eles partilhavam diferentes situações do cotidiano. É difícil teorizar sobre a infância, pois, ela tem uma duração bastante variável em diferentes sociedades e para construir teoria sobre as crianças é preciso considerar os contextos estruturais, as condições e tempos onde elas se inserem.

Os estudos sociológicos da infância, inicialmente, dedicavam sua atenção a fenômenos que interligavam a criança à família e centravam as investigações em conceitos da socialização da criança a partir da inculcação dos valores da sociedade adulta, perspectiva esta que converteu as diferenças entre adultos e crianças em desigualdades, sendo as crianças caracterizadas pela inferioridade. A sociologia moderna emerge da complexa e caótica desorganização da vida social, refletida na infância

contemporânea, segundo Prout (2010), ela foi marcada pela proliferação de dicotomias através das quais o mundo social foi dividido em tópicos distintos. Foi então, em meio a essa mudança no caráter da vida social e em meio a crise da teoria social, que teve início a Sociologia da Infância contemporânea. Inicialmente estava atrelada a uma tradição sociológica e a um aparato teórico já conhecido, contudo, havia muitas dúvidas sobre ele o que possibilitou uma reproblemática.

As bases teóricas para os estudos da Sociologia da Infância surgiram nos anos 1980-1990, ao longo deste período alguns recursos teóricos foram determinantes para sua construção (Prout, 2010). Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960, esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Ainda nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou o conceito de infância.

Prout (2010) declara haver dois elementos-chave na Sociologia da Infância, nomeadamente, a ação das crianças e a ideia de infância como uma estrutura social, estes vieram diretamente da Sociologia moderna, em uma forma mais ou menos idêntica, o que levou a alguns estranhos paradoxos. Ao mesmo tempo em que a teoria social se ajustava à modernidade tardia descentrando o sujeito, a Sociologia da Infância valorizava a subjetividade das crianças, desta forma, estabeleceu-se então, ela própria, dentro, e não além das oposições dicotomizadas da Sociologia moderna. Conforme Prout (2010), três exemplos de dicotomias podem ser ressaltadas: crianças como atores versus infância como estrutura social; infância como constructo social versus infância como natural; e infância como ser versus infância como devir.

Ao inscrever os conhecimentos produzidos sobre as crianças indígenas aos novos estudos da infância propõe-se uma nova interpretação sobre a criança de forma a situá-la e identificá-la a partir das suas especificidades étnicas, das características que a distinguem de uma pessoa adulta, assim, compreender que, mesmo pertencendo a classes sociais, gêneros e culturas étnicas diferentes, tem um elemento em comum, a infância (Sarmiento, 2005). Nessas interpretações a infância é considerada como uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais, portanto, as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

A criança, por constituir-se como ser histórico, compartilha e sente os efeitos das transformações operadas em todos os âmbitos da sociedade contemporânea, pois, as interações globais contribuem para a estruturação de uma visão de globalização da infância (Sarmiento, 2001), ou seja, de construção de uma infância única, a qual resultaria de processos políticos, econômicos, culturais e sociais, que se organizam a partir de regulação de políticas de proteção às crianças, da propagação de um mercado global de produtos para a infância, da criação de mitos infantis através das séries internacionais de televisão e da institucionalização do cotidiano das crianças nas escolas e creche, contudo, tentar unificar a infância do “Mundo Maior” e “Mundo Minoritário”, ou Sul e Norte Global (Punch, 2016) não garante que as diferenças e desigualdades existentes no cotidiano das crianças do mundo inteiro deixem de existir e de intensificar-se. No Sul Global a infância está assinalada pela desigualdade social (Alvarado & Llobet, 2013; Voltarelli & Nascimento, 2019) e demarcada por uma limitada possibilidade de participação socioeconômica e cultural dos grupos menos favorecidos e por situações de discriminação, segregação e subordinação identificadas nos contextos sociais, também os grupos submetidos e grupos dominantes apresentam notável capacidade de reprodução intergeracional, destaca-se que nesta localidade a desigualdade social está ligada ao colonialismo e a globalização. É neste contexto que situa-se as crianças indígenas.

Nos estudos sociais sobre crianças e infância até a década de 1980, no Brasil, pode-se reconhecer que houve destaque à infância pobre, abandonada, em situação de risco ou delinquência, ou em condição de trabalhadora, que predominou nas Ciências Sociais, constituindo o discurso e as políticas voltadas para “o menor” (Alvim & Valladares, 1988; Castro & Kosminsky, 2010). Paralelamente, também foram produzidos estudos sobre evasão e repetência escolar, focalizados nas crianças pobres e com estudos sobre o desenvolvimento infantil na escola, a tomar o “aluno” como referência, realizados numa convergência entre Educação e Psicologia.

A promulgação da Constituição Federal brasileira, em 1988, a elaboração e publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, como lei federal, e a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança promoveram uma nova maneira de conceber a infância, como parte do processo de redemocratização do Brasil. Foi, então, ampliada a compreensão referente as crianças como su-

jeitos de direitos, o que provocou uma produção significativa de pesquisas, realizadas em várias áreas disciplinares, como Serviço social, Educação, Psicologia, Direito, Saúde Pública, Artes, além das Ciências Sociais.

Nos anos 2000, intensificaram as publicações na área da Antropologia da Criança (Cohn, 2006; Nunes, 1999; Silva, 1987; Silva et al., 2002), bem como, por historiadores (Freitas, 1997; Marcilio, 1998; Priore, 1991, 1999; Venâncio, 1999). Em relação à Sociologia da infância, uma primeira referência brasileira foi a publicação de Quinteiro (2002) sobre a emergência do campo, posteriormente foi lançado um primeiro dossiê organizado por Delgado e Müller (2005), pesquisadoras brasileiras, com textos de autores internacionais. Contudo, o estudo de Nascimento (2013) constata que a Sociologia da Infância constituiu-se no Brasil principalmente em sua interface com a Educação, especialmente a Educação infantil.

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE A INFÂNCIA E CRIANÇAS INDÍGENAS

Nas últimas décadas o desenvolvimento das pesquisas referentes a infância e criança indígena, no Brasil está a destacar-se na área da Antropologia da Criança, estas revelam, em suas etnografias, os diversos modos de ser criança em diferentes contextos interculturais e étnicos. Essas pesquisas indicam que, não só as crianças e as infâncias são diversas para cada contexto etnográfico, mas também os modelos analíticos, temas e questões diversas têm de ser acionadas para dar conta dessas realidades. O movimento teórico no qual etnólogas e etnólogos que pesquisam as crianças indígenas, das mais diferentes etnias, nomeadamente, Kaiowá, Kalapalo, Xacriabá, Xavante, Kaingang, Laklãnô, Bororo, Guarani-Bbyá, Baniwa, Potiguara, Maxacali, Pataxó, Avá-Guarani, dentre outras, demonstram que esta produção é imprescindível para um debate bibliográfico e etnográfico, pois, conforme afirma Cohn (2019), elas têm muito a revelar sobre parentesco, sua construção, as possibilidades de fazer pessoas e coletivos vividas e acionadas atualmente, bem como, sua relação com a política, o xamanismo, o parentesco, as comensalidades, a conversão religiosa, dentre outras questões.

Os estudos sobre a criança indígena também está presente na área disciplinar da Educação e fazem parte de um campo maior de estudos sobre a Educação Indígena e sobre o diálogo intercultural proveniente da implantação das escolas em territórios indígenas. Conforme Silva (2019), esses estudos têm utilizado com frequência as contribuições dos estudos produzidos pela Antropologia da Criança, trabalhando com diversos temas, nomeadamente, participação e aprendizagem da criança indígena; técnicas de construção da pessoa e caracterização da educação comunitária; circulação pelos espaços e ambientes; formação identitária da criança indígena; o ponto de vista das crianças e as produções infantis; participação da criança indígena em vários espaços para além da aldeia. Nesse sentido, Silva (2019) afirma que os caminhos percorridos nestas pesquisas não deram-se de forma estanque, pois eles dialogam muito entre si, ora as pesquisas destacam a criança cujo pano de fundo é sua educação, ora destacam a educação cujo pano de fundo é estudar as crianças e suas produções.

Os estudos sobre participação e aprendizagem da criança indígena centra-se na participação de crianças Xacriabá (Silva, 2011) em atividades realizadas junto aos adultos como forma de acesso aos conhecimentos, seja no grupo familiar ou na comunidade. Zoia, (2009) e Alves, (2017) também investigaram os aprendizados decorrentes da participação de crianças indígenas Terena e Arara-Karo junto aos adultos nos movimentos indígenas voltados para a luta pela demarcação de suas terras.

Referente as técnicas de construção da pessoa e caracterização da educação comunitária, os estudos tratam especificamente do papel atribuído às técnicas corporais e a outros elementos específicos como a nomeação, as pinturas corporais, danças, alimentação, simpatias, amarrações etc. que são relacionados à constituição da noção de pessoa na educação das crianças indígenas (Silva, 2011). Zoia (2009) tratou especificamente da formação da criança indígena da etnia Terena, considerando a educação tradicional.

O tema referente a circulação das crianças pelos espaços e ambientes com o enfoque em uma pedagogia indígena consta no estudo de Silva (2011), o qual chama a atenção para o forte papel que a imersão nos ambientes naturais que envolvem a aldeia tem sobre a educação e conhecimentos etno-ambientais das crianças, com abordagem em uma pedagogia indígena.

A formação identitária da criança indígena apresenta reflexões sobre o que é ser criança numa sociedade indígena (Zoia, 2009; Silva, 2016; Alves, 2017), nestas pesquisas o foco deixou de ser os processos de transmissão dos conhecimentos e a “cultura” tornou-se o principal tema de estudo. A relação entre a criança e a cultura era a principal fonte de preocupação destes trabalhos, os quais se diferenciaram no enfoque dado, ora para a cultura local, ora para tratar das relações interculturais

VI ENJIE

Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação

4 e 5 fevereiro 2022

(entre indígenas e não indígenas), com predominância na definição de uma identidade étnica da criança indígena.

A escola sob a perspectiva das crianças indígenas da etnia Sateré-Mawé e a brinca-deira como uma produção infantil foram temas de estudos de Barros (2012), sua pesquisa apresentou análises sobre os processos de socialização das crianças revelados através do brincar, bem como, mapeou as diferentes formas brincar destas crianças (tipos de brincadeiras, locais, materiais, brinquedos).

O encontro intercultural e intergeracional entre a agência das crianças no processo de revitalização e (re) invenção da pragmática da poética social do brincar na rede da cul-tura e da cosmologia Pataxó foi apresentado na tese de Batista (2015), apoiado pela alian-ça epistemológico-metodológica tecida interdisciplinarmente, entre a etnografia e a socio-poética. A análise incorpora algumas das formulações que os Pataxó elaboram sobre os processos de iniciação das crianças e das gerações mais jovens à rede de relações soci-ais de alteridade entre parentes e no contexto do cotidiano em suas aldeias e comunida-des, situadas numa fronteira multicultural e inter-étnica eivada de conflitos, lutas pela terra, etnocentrismos e atravessadas por múltiplas forças de desejos co-ocorrentes.

A participação da criança indígena das etnias Sateré-Mawé e Terena em vários es-paços, para além da aldeia, está apresentada em pesquisas que retrataram a vida das crianças indígenas, sua inserção e presença em vários espaços muito além das aldeias, como as moradias nos grandes centros urbanos, na cidade Manaus, em escolas públicas (Mubarak Sobrinho, 2009) e a presença de crianças indígenas em escolas não indígenas (Vieira, 2015). Estas pesquisas denunciaram os processos de exclusão, silenciamento, subalternização e marginalização das crianças que estes encontros interculturais promo-vem. O olhar para as crianças indígenas que vivem em contexto urbano e se inserem em contextos escolares não-indígenas é debatido, assim como sua infância deve ser negoci-ada em contextos institucionais pouco preparados, ou frequentemente avessos, a estas particularidades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por ter em vista a natureza do objeto, a pesquisa terá uma abordagem qualitativa, a qual envolve a obtenção de dados descritivos produzidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, assim, enfatiza mais o processo percorrido pelo pesquisador, pelos sujeitos e as situações investigadas, do que o produto (Bogdan & Biklin, 1994). O método de investigação adotado será a etnografia, com perspectiva participativa e as inter-locutoras serão aproximadamente trinta e cinco crianças indígenas inseridas na pré esco-la, educação infantil indígena da etnia Pataxó, com idade entre quatro e cinco anos, com o intuito de observar as experiências vividas nas distintas maneiras de elaborar os proces-sos de identificação e de diferenciação, atravessados por configurações de etnicidade.

Se os Estudos da Criança têm como base metodológica entrevistas, brincadeiras, desenhos, filmagens, fotografias – que são modos diretos de observação e descrição densa, conforme afirma o antropólogo Clifford Geertz (1989), os Estudos da Infância ca-racterizam-se por procurarem compreender sobre as crianças a partir de dados não es-pacialmente gerados por elas, mas por estudarem os artefatos que produzem e que me-dem as infâncias. Assim, pode ser identificado um conjunto de pressupostos comuns ao campo dos Estudos da Criança e dos Estudos da Infância: a centralidade da criança na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional e, o caráter interdisciplinar da in-vestigação com crianças (Barbosa, Delgado, & Tomás, 2016). Nesse sentido, a perspecti-va participativa desta investigação considera as diferentes formas de caracterização da realidade e produção do conhecimen-to, nomeadamente, práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas, através de processos partilhados entre os diferentes sujeitos do processo investigativo, pois, segundo Santana e Fernandes (2011), esta perspectiva permite que a criança participe da pesquisa de forma ativa na observação, na descrição, na explicação, na interpretação, pois, sua voz e ação social são elementos fundamentais para o processo de investigação.

A etnografia, como método de investigação, conforme Willis e Trondman, “trata-se de uma família de métodos que envolvem um contacto social directo e sustentado com agen-tes, escrevendo ricamente o encontro” (2008, p. 211). Ela é sistematizada com a constru-ção de uma descrição densa da realidade estudada, o que, segundo Geertz (1989, p. 20), “é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, ementas suspeitas e comentários tendenciosos”. Contudo, terá o lugar teórico (Willis & Trondman, 2008) a modelar dimensões sensíveis relevantes das teorias sociais do nosso tempo.

As práticas etnográficas com crianças, em campos disciplinares e contextos diferentes, visam a prosse-

VI ENJIE

Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação

4 e 5 fevereiro 2022

guir o desafio lançado há mais de 20 anos, mas que se mantém atual (Prout, 2005; James, 2007), de interrogar e repensar os modos como a etnografia, com todo o seu potencial, mas também os limites e desafios tem contribuído para conhecermos as crianças e a infância (Ferreira & Nunes, 2014). Seu propósito é revelar a agência das crianças nos constrangimentos e possibilidades nos seus mundos de vidas, para as autoras,

Escutar a(s) voz(es) das crianças constitui, portanto, no plano epistemológico, uma questão nodal. Por um lado, porque se assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque se considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/ nas sociedades seria incompleta. (p. 107)

Nesta perspectiva, compreender, interpretar ou ter acesso aos conhecimentos pró-prios das crianças pressupõem por parte dos adultos uma disposição para inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura de adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas, a partir de metodologias específicas. Assim, a etnografia exige que o pesquisador entre, desde que seja aceito no cotidiano das crianças, para isso é preciso aproximar-se do papel de “menos adulto” (Atkinson, 2019) e tentar estranhar os significantes adultos, a fim de compreender os muitos mundos de criança para a entrada no mundo infantil como um ativo, membro participante e pleno. Também investir “na sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefactos produzidos pela e na acção” (Sarmiento, 2011, p. 19). Assim, pressupõe a necessidade de um olhar criterioso do pesquisador para todas as ações das crianças, o que implica na interpretação empírica qualitativa das práticas culturais em seu ambiente natural durante um período prolongado. O/A investigador/a constitui-se no único instrumento vivo, interativo e dinâmico, com capacidade reflexiva e de transformação e correção imediata de situações vivenciadas, com memória selectiva (Casa-Nova, 2009).

Nesse sentido, Ferreira e Nunes (2014) afirmam que o pesquisador precisa atentar-se aos limites da linguagem verbal, das competências comunicacionais das crianças pequenas, das suas capacidades cognitivas e de compreensão, mas, a sua pouca experiência social, são, de acordo com Alderson e Morrow (2004), um dos argumentos geralmente mobilizados pelos pesquisadores para evitarem o desenvolvimento de etnografias, pois, quanto menor as crianças forem mais dúvidas, dificuldades e reticências surgem.

Nesse contexto, as diversas técnicas para produzir etnografia podem ainda não ser suficientes e efetivas para a sua construção, especialmente com crianças, pois, toda etnografia é também teoria (Marchi, 2018; Peirano, 2014). Para Atkinson (1990) e Hammersley (1992), a credibilidade e a aceitabilidade de um texto etnográfico reside na capacidade que demonstra de convencer o leitor de que a relação entre os “dados” recolhidos e descritos e as interpretações sobre eles são pertinentes e congruentes, assim ampliar as possibilidades para as pesquisas com crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta de investigação, apoiado pelos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, área que vem a apresentar um novo olhar sobre a infância e a reconhecer nas crianças a capacidade de construir saberes a partir das interações com seus pares, das suas experiências, representações e, enquanto processo metodológico, a partir de uma etnografia com perspectiva participativa. A pesquisa está em andamento e intenciona realizar o exercício da escuta das vozes das crianças indígenas nas ações de produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares, de forma a resultar na apropriação criativa da cultura indígena Pataxó.

Propõe-se, então, ampliar os estudos sobre as crianças indígenas, com o foco na educação e a sua infância, a referenciar o seu lugar social e apresentar uma compreensão dos processos educativos dos quais ela faz parte. Neste sentido, o diálogo entre a Sociologia da Infância, a Educação e a Antropologia da Criança possibilita uma compreensão ampla e profunda dos processos vividos pelas crianças indígenas e evita descrições superficiais das ações, interações e dos contextos sociais e interculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. London: Tanners Lane, Barnardo's.
- Alvarado, S. V. & Llobet, V. (2013). Introducción. En V. Llobet (comp.), *Pensar la infância desde América Latina: Un estado de la cuestión* (pp.27-32). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Alves, R. A. (2017). Ya ka na ãra wanã. Movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (PAY GAP/RO). [Base de Dados de Teses e Dissertações, Universidade Católica Dom Bosco] Repositório Institucional da Universidade Católica Dom Bosco UCDB. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1020725-rozane-alonso-alves.pdf>
- Alvim, M. R. & Valladares, L. (1988). Infância e sociedade no Brasil: Uma análise da literatura. *Boletim Bibliográfico e Informativo de Ciências Sociais*, 26, 3-43.
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination*. London: Routledge.
- Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the 'least adult role'. *Childhood*, 26(2), 186-201. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568219829525>
- Barbosa, M. C. S., Delgado, A. C. C. & Tomás, C. A. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>.
- Barros, J. L. da C. (2012). Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: Um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé. [Biblioteca Digital – UNIMEP, Universidade Metodista de Piracicaba] Repositório Institucional da Universidade Metodista de Piracicaba. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/44644842-0113-4728-be1b-3e124f1f8608/>
- Batista, M. G. (2015). Culturas de infâncias indígenas: Processos de subjetivação e protagonismo dos kitok entre os Pataxó na Costa do Descobrimento. Repositório Institucional da Universidade do Estado da Bahia, UNEB.
- Bogdan, C. R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria a aos métodos*. Porto-Portugal.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento*. Lisboa: ACIDI.
- Castro, L. R. & Kosminsky, E. (2010). Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. *Current Sociology*, v.58(2), 206-231.
- Cohn, C. (2006). Relações de diferença no Brasil Central: Os mebengokré e seus outros. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo. <https://repositorio.usp.br/item/001500747>
- Cohn, C. (2019). Crianças indígenas: Introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas. *Revista de Antropologia da UFSCAR*, v. 11 (1), n.1 jan./jun. São Paulo. <http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/10/vol11n11.pdf>
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Ferreira, M. & Nunes, A. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: Potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4260/3896>.
- Freitas, M. (1997). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with Ethnography?* Londres: Routledge.
- James, A. (2007). Give a voice to children's voice: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropology*, v. 109, n. 2, p. 261-272, jun.
- Marcílio, M. L. (1998) *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- Marchi, R. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: Participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun.
- Mubarac, S. R. S. (2009). *Vozes Infantis: As culturas das Crianças Sateré-Mawué como elementos de*

(des) encontros com a cultura da escola. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93371>

- Nascimento, M. L. B. P. (2013). *Infância e Sociologia da infância: Entre a invisibilidade e a voz*. São Paulo: FEUSP/ CNPq.
- Nunes, A. (1999) *A sociedade das crianças A'uwê-Xavante: Por uma antropologia da criança*. Lisbon: Instituto de Inovação Educacional.
- Punch, S. (2016). Cross-world and cross-disciplinary dialogue: A more integrated, global approach to childhood studies. *Global Studies of Childhood*, Vol. 6(3) 352–364.
- Peirano, M. (2014). Etnografia não é Método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez.
- Priore, M. D. (1991). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Priore, M. D. (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.729-750, set./dez.
- Prout, A. (2005) *The future of Childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Quinteiro, J. (2002). Sobre a Emergência de uma Sociologia da infância: Contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, 20, 137-162.
- Santana, J. P. & Fernandes, N. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: Possibilidades e limites. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Grupo de trabalho GT 38 Crianças e Infâncias Luso-Afro-Brasileiras: olhares transnacionais e diversidades em diálogo.
- Sarmiento, M. J. (2001) A globalização e a infância: Impactos da condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A. 13 28.
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa, Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. Acesso em: 30/05/2020. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação PPGE/ME FURB*. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez.
- Silva, A. C. S. da. (2016). Kalivôno Hikó Terenôe: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. [Base de Dados de Teses e Dissertações, Universidade Católica Dom Bosco] Repositório Institucional da Universidade Católica Dom Bosco, UCDB. <https://docplayer.com.br/131048934-Kalivono-hiko-terenoe-sendo-crianca-indigena-terena-do-no-seculo-xxi-vivendo-e-aprendendo-nas-tramas-das-tradicoes-traducoes-e-negociacoes.html>
- Silva, A. L. (Ed.) (1987). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense.
- Silva, A. L., Macedo, A. & Nunes, A. (eds) (2002). *Crianças indígenas: Ensaio antropológico*. São Paulo: Global Editora.
- Silva, R. C. da. (2011). Circulando com os meninos: Participação e aprendizagem de crianças indígenas Xakriabá nas tarefas da comunidade. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8M3FJJ>
- Silva, R. C. da. (2019). 39ª Reunião Nacional da ANPEd. GTO7 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Universidade Federal Fluminense. 20 a 24 de outubro. Niterói, Rio de Janeiro. Acesso em: 28/07/2021, em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5306-texto_proposta_completo.pdf
- Venâncio, R. P. (1999). *Famílias abandonadas: Assistência à criança de camada populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX*. Campinas: Papirus.
- Vieira, C. M. N. (2015). A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: Identidades e diferenças. [Base de Dados de Teses e Dissertações, Universidade Católica Dom Bosco]

Repositório Institucional da Universidade Católica Dom Bosco, UCDB. <https://docplayer.com.br/19967493-A-crianca-indigena-no-espaco-escolar-de-campo-grande-ms-identidades-e-diferencas.html>

Voltarelli, M. A. & Nascimento, M. L. B. P. (2019). A infância na América Latina: Aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. *Sociedad e Infancias*, 3, 211-235.

Willis, P. & Trondman, M. (2008). Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 27. 211-220.

Zoia, A. (2009). A comunidade indígena Terena do Norte do Mato Grosso: Infância, identidade e educação. [Base de Dados de Teses e Dissertações, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional da Universidade de Goiás, UFG. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1182>

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

VI ENJIE

*Encontro Nacional
de Jovens
Investigadores
em Educação*

4 e 5 fevereiro 2022

Artigos

*TIC e Multimédia
na Educação*

ONLINE AND CONVENTIONAL MODE OF
TEACHING AND LEARNING BUSINESS MA-
THEMATICS USING GAMIFICATION TOOLS
IN HIGHER EDUCATION

Online and Conventional mode of teaching and learning Business Mathematics using Gamification tools in Higher Education

Paul Joseph Lawrance
University of Aveiro

António Moreira
University of Aveiro

Carlos Santos
University of Aveiro

ABSTRACT

Gamification is a technique of applying game elements such as points, leaderboards, and badges into non-game contexts. The aim of gamification is to motivate students' participation and engagement in learning. In the context of gamification in higher education, an experimental method was used to analyze the effectiveness of gamification on teaching and learning the subject Business Mathematics for the bachelor of commerce students in the Grace International Academy, Kerala, India, using online and conventional modes of education. The gamification activities using quizalize tool, class tests, and model exam were used, to assess the skill of students in learning the subject Business Mathematics. Students performed well in gamification activities and class tests, whereas the model exam didn't reveal an expected result. At the end of the semester, a questionnaire was conducted to analyze the effectiveness of learning using the gamification tool and the students' feelings about the online and conventional modes of teaching and learning. The results revealed that the conventional mode of education in teaching and learning with gamification tools is more effective than online education.

Keywords: Gamification tool; Higher Education; Online & Conventional Learning

INTRODUCTION

This research is part of the first author's Ph.D. program for the project "Gamification in Higher Education to Motivate Learners and Develop Creative Thinking". According to Khanna (2021), the basic core cognitive process in education lies in understanding 'how long can one stay on a particular task before losing focus', 'how the brain interprets information', and 'how we can manage distractions'. Applying a cognitive approach in teaching and learning, enabled us to focus on the students' understanding of information and concepts.

Teachers had to research and learn the use of new tools to make online classes interactive and interesting to hold students' attention (Dsouza, 2021). It is essential for teachers to relate the subject with online tools and analyze the effectiveness of learning. A teacher should understand how any technological tool for teaching will be understood by most students and what will be effect of visual, auditory and physical awareness (Khanna, 2021). According to Lynch (2017) the learning styles are visual learning – relying on images, and mind maps; auditory learning – listening to sound, music and rhythms; physical learning – by doing practical's, verbal learning – using speech and writing; logical learning – relying on reasoning to get the big picture; group learning – collaborative works in teams; and self-study – learning alone.

Educational games have abilities to teach and reinforce not only knowledge but also important skills such as problem-solving, collaboration, and communication (Dicheva, Agre, & Angelova, 2015). Gamification is a technique of applying game elements such as points, leaderboards, and badges into non-game contexts. Gaming in education increases students' motivation and engagement, enhances visual skills, improves the ability to interact and collaborate with peers (Dsouza, 2021). In a previous research study, we observed and found that 81.4 per cent of students were motivated with gamification tools Kahoot!, Socrative, Quizlet, Quizizz, and Showbie in learning the subject Business Ma-

thematics (Lawrance, Moreira, & Santos, 2021). The difficult part today is not the lack of technology, but its abundance, it is essential to check and identify which tools can achieve the targeted results (Khanna, 2021).

The research was conducted during the period of July to November 2021 in the Grace International Academy for the undergraduate students of Bachelor of Commerce. The study was based on an experimental method to test the potential of students in the online and conventional mode of learning the subject Business Mathematics. The experimental method supports finding accurate results and can be used in a wide variety of situations and it generates results that are specific and relevant with consistency (Gaille, 2017). Qualitative and quantitative methods are used to collect data in the form of classroom observations, interviews, questionnaires, gamification activities using Quizalize tool, class tests, and model exams. The results of the study are analyzed and revealed in this article.

GAMIFICATION TOOLS FOR ONLINE TEACHING AND LEARNING

Appropriate online and gamification tools were selected for the experimental method in teaching and learning the subject Business Mathematics. The following tools were included in the course plan and lesson design for teaching and learning.

Mentimeter: It is a user-friendly online editor to create an interactive presentation with questions, polls, quizzes, slides, images, gifs, and more. Students can easily connect to the presentation using their Smartphone to answer the questions. It gives real-time feedback and enables them to gain interactive experience. Teachers can use the feature mentimote to control the presentation, which will enable them to change the slides and list the bullet points one by one using their mobile phone. Teachers can conduct live polls, and quizzes along with presentations; it has game elements like points and leaderboards to engage students and these will be displayed at the end of the presentation.

Slido: It is the ultimate tool to create interactive presentations and gamification activities. Slido enables teachers and students to create a conversation using question answers and polling. It has different types of polls such as word cloud poll, multiple-choice poll, rating poll, open text poll, and ranking poll, which enable teachers to choose an appropriate method of polling, to collect data from students, and engage them throughout the session.

LearningApps.org: It is a free Web2.0 application tool, which supports creating a wide variety of online learning activities for any level of students. It has inbuilt templates of gamification elements to make learning effective. It supports for any subject to create activities, teachers can track students' work and can give them overview feedback of their work.

Quizalize: It is a gamified assessment tool, which has thousands of curriculum-aligned assessments created by teachers all around the world. It enables teachers to create quizzes or they can use the existing quizzes in the library and can assign to students. Quizalize tool has sufficient mathematical symbols, which helps us to design mathematical questions for the activities in online and offline modes of teaching and learning. It has gamification techniques like timers, competition, points, and leaderboards, which encourage students to participate and engage them throughout the activity.

METHODOLOGY

In the context of COVID 19 pandemic, the study was focused on the experimental method of learning the subject Business Mathematics in online and conventional mode. This research was carried out in the Grace International Academy for the undergraduate Bachelor of Commerce (B.Com) with a class of 27 students.

Experimental Method:

The research was carried out on an experimental method in the context of the COVID 19 pandemic. This enabled to test the cognitive abilities of students in learning the subject Business Mathematics

in online and conventional modes of teaching and learning with gamification tools. A new strategic plan was designed to adapt the course to online and offline modes of teaching and learning with gamification tools. The strategic plan includes course name, course overview, goals and objectives, course schedule, course session plan, activities using gamification tools, and students' performance.

A course plan was designed in line with the strategic plan for the subject Business Mathematics, which includes course title, course code, the aim of the study, objectives of the course, online tools, module duration, and session duration.

The weekly plan was designed in line with the course plan, which includes sessions in a week, session topics, and details of activities using the gamification tool Quizalize. Course plan and Weekly plan enabled to present the content systematically in online and offline teaching and learning the subject Business Mathematics.

Online teaching and learning – Presentation and gamification tools like Mentimeter and Slido were used to deliver the content of the subject and it also supported to conduct polls and quizzes. Activities and class tests were conducted using the gamification tool Quizalize.

Offline teaching and learning – Physical classroom was used to interact with students, which enabled them to participate actively in classroom discussions and debates. Activities were conducted using the gamification tool Quizalize, class tests, and model exams were also conducted in the form of written examinations.

Results and Discussions:

As per the session plans, class tests were conducted for every topic in the modules of subject Business Mathematics. This enabled us to analyze the performance of students in their learning. The table 1 below shows class tests marks which were conducted in an online mode using the gamification tool Quizalize.

Online Class Tests marks for the subject Business Mathematics						
Si.No	Students	6-July	7-July	23-July	10-Aug	16-Aug
1	Student 1	NA	NA	NA	NA	NA
2	Student 2	NA	NA	NA	80%	80%
3	Student 3	60%	NA	60%	60%	60%
4	Student 4	60%	100%	100%	40%	60%
5	Student 5	NA	NA	NA	100%	NA
6	Student 6	30%	NA	80%	NA	NA
7	Student 7	50%	67%	NA	NA	NA
8	Student 8	60%	83%	NA	80%	NA
9	Student 9	50%	83%	60%	80%	60%
10	Student 10	70%	67%	100%	NA	100%
11	Student 11	10%	NA	80%	20%	40%
12	Student 12	NA	NA	NA	NA	NA
13	Student 13	50%	67%	NA	70%	NA
14	Student 14	40%	NA	80%	80%	NA
15	Student 15	80%	83%	60%	NA	80%
16	Student 16	50%	NA	40%	NA	NA
17	Student 17	70%	NA	80%	NA	NA
18	Student 18	90%	100%	100%	100%	100%
19	Student 19	NA	NA	60%	100%	100%
20	Student 20	80%	83%	NA	90%	100%
21	Student 21	NA	NA	NA	60%	100%
22	Student 22	50%	67%	100%	80%	80%
23	Student 23	60%	17%	100%	NA	80%
24	Student 24	80%	33%	60%	70%	60%
25	Student 25	NA	33%	NA	60%	60%
26	Student 26	NA	50%	NA	70%	60%
27	Student 27	70%	NA	100%	NA	80%
Percentage of Absentees		30%	48%	41%	37%	37%
Average Score		58%	67%	73%	73%	71%

Table 1: Students Performance in Online Sessions

In the month of July 2021, it was observed that students have attended the online sessions, but some of them did not participate in the class tests at the end of the session. The table1 above shows that an average of 90 per cent of students have attended the class session on the 6th, 7th, and 23rd of July 2021, out of which only 60 per cent of students attended the class test. On 10th and 16th, August 2021, 98 per cent of students attended the online sessions, out of which only 63 per cent of students attended the class tests. The NA in the table shows the students who did not attend the class test. Students performed well in class tests conducted in the month of August compared with the July class tests. The average result of class tests in the month of August shows 72 per cent, whereas the result of July 2021 is only 66 per cent. Students who have attended the online sessions regularly have shown improvement in learning the subject Business Mathematics.

Si.No	Students	Activity 1	Attempts	Activity 2	Attempts	Class test
1	Student 1	90%	5	100%	5	Ab
2	Student 2	100%	1	90%	2	60%
3	Student 3	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab
4	Student 4	100%	1	80%	1	60%
5	Student 5	Ab	Ab	Ab	Ab	85%
6	Student 6	70%	2	50%	1	75%
7	Student 7	100%	1	67%	1	75%
8	Student 8	70%	1	80%	2	80%
9	Student 9	70%	1	80%	2	85%
10	Student 10	100%	2	90%	1	90%
11	Student 11	90%	2	70%	2	40%
12	Student 12	100%	2	80%	2	Ab
13	Student 13	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab
14	Student 14	90%	2	90%	4	Ab
15	Student 15	90%	2	100%	1	90%
16	Student 16	100%	1	70%	3	85%
17	Student 17	80%	1	90%	3	100%
18	Student 18	90%	2	100%	1	100%
19	Student 19	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab
20	Student 20	80%	3	100%	3	90%
21	Student 21	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab
22	Student 22	100%	2	90%	2	Ab
23	Student 23	Ab	Ab	Ab	Ab	100%
24	Student 24	70%	2	90%	2	80%
25	Student 25	Ab	Ab	Ab	Ab	45%
26	Student 26	Ab	Ab	Ab	Ab	80%
27	Student 27	90%	1	NA	NA	85%
Percentage of Absentees		30%		30%		30%
Average Score		88%		80%		79%

Table 2: Students' performance in conventional mode of assessments one

The State Government of Kerala has announced to shift back to offline mode of teaching and learning from 1st September 2021 onwards after the second wave of COVID 19. This enabled us to use the conventional mode of teaching and learning the subject Business Mathematics as the continuation of the second semester. Two activities and a class test were conducted on the chapter Set Theory, which was taught in a conventional method. The results are shown in the table 2 above.

As the mode of teaching and learning was changed to conventional with chalk and talk, a teacher-centric and well-organized classroom, enabled students to interact and clarify their doubts and allowed them to learn the topics well. In the first activity, students performed well with an average score of 88 per cent, when the questions were designed with simple and easy mode. In the second activity, when the questions were set in a difficult mode, students managed to get an average score of 80 per cent by multiple attempts.

A class test was planned and conducted to test students' understanding of the mathematical concepts and to access their knowledge in the chapter "set theory". The question paper was designed with one and two-marks questions with a maximum of 20 marks as a written examination for duration of 45

minutes. Students performed well in the class test with an average score of 79 per cent. 30 per cent of students were absent in the activities and the class test. It was observed that the students who were absent in the activities and class test were busily engaged in their preparation for their university exams, which were rescheduled due to COVID 19 pandemic.

On 2nd November 2021, a new module Basic Algebra was introduced to students. It was a challenging module for students to understand the rules of variables in solving equations. Being an offline mode of teaching and learning, it enabled us to step down to their level to make them understand the basics of mathematical concepts. An activity was conducted at the end of the session to test students' understanding of the method of solving one-variable linear equations using Quizalize tool. The activity results revealed that the students scored an average of 81 per cent. It was a challenge to conduct the activities for solving linear equation of Elimination and Cross Multiplication method using Quizalize tool, as it supports only objective type questions. A class test was planned and conducted as a written examination model to test the students' solving skills of linear equations. The class test results revealed that the students were able to score an average score of 89 per cent. Out of the whole strength of students, 15 per cent were absent in the class test.

At the end of the semester, a model exam was planned from the first three chapters (Number Sense, Matrix, and Basic Algebra) of the subject Business Mathematics. The question paper was designed as Kerala University pattern of Section A of 10 questions each carries one mark, Section B of 8 questions each carries two marks, section C of 6 questions each carries four marks, and section D of 2 questions each carries 15 marks. The model exam was conducted on 6th December 2021. The results of the model exam revealed that the students were able to score an average score of 50 per cent with 33 per cent of absentees as shown in table 3 below.

Sl.No	Students	Activity 1	Activity 2	Activity 3	Test 1	Test 2	Model Exam
1	Student 1	90%	100%	100%	Ab	100%	Ab
2	Student 2	100%	90%	80%	60%	50%	83%
3	Student 3	Ab	Ab	80%	Ab	70%	58%
4	Student 4	100%	80%	100%	60%	100%	10%
5	Student 5	Ab	Ab	100%	85%	100%	85%
6	Student 6	70%	50%	NA	75%	50%	80%
7	Student 7	100%	67%	Ab	75%	50%	20%
8	Student 8	70%	80%	90%	80%	Ab	Ab
9	Student 9	70%	80%	80%	85%	80%	68%
10	Student 10	100%	90%	100%	90%	100%	Ab
11	Student 11	90%	70%	80%	40%	50%	Ab
12	Student 12	100%	80%	100%	Ab	100%	39%
13	Student 13	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab
14	Student 14	90%	90%	NA	Ab	100%	46%
15	Student 15	90%	100%	90%	90%	100%	54%
16	Student 16	100%	70%	40%	85%	Ab	29%
17	Student 17	80%	90%	100%	100%	100%	Ab
18	Student 18	90%	100%	80%	100%	100%	100%
19	Student 19	Ab	Ab	80%	Ab	100%	34%
20	Student 20	80%	100%	90%	90%	100%	Ab
21	Student 21	Ab	Ab	100%	Ab	Ab	30%
22	Student 22	100%	90%	100%	Ab	100%	31%
23	Student 23	Ab	Ab	80%	100%	100%	36%
24	Student 24	70%	90%	100%	80%	100%	31%
25	Student 25	Ab	Ab	70%	45%	100%	Ab
26	Student 26	Ab	Ab	100%	80%	100%	Ab
27	Student 27	90%	NA	100%	85%	100%	81%
Percentage of Absentees		30%	30%	7%	30%	15%	33%
Average Score		88%	80%	81%	79%	89%	50%

Table 3: Students' performance in conventional mode of assessments two'

The table 3 above shows the results of activities, class tests, and model exam, which were conducted in the conventional mode of teaching and learning the subject Business Mathematics in the Grace

International Academy. The performance of students decreased in the model exam when compared with activities and class tests in the table above. To analyze the performance of students in the model exam, the marks are categorized into grades. According to University of Kerala (2013), grades are based on a range of marks, 90 per cent and above is grade A+ “Outstanding”, 80 to 89 per cent is A “Excellent”, 70 to 79 per cent is grade B “Very Good”, 60 to 69 per cent is grade C “Good”, 50 to 59 per cent is grade D “Satisfactory”, 40 to 49 per cent is grade E “Adequate”, and less than 40 per cent is grade F “Failure”.

Grade A+ “Outstanding”, only one student scored 100 per cent in the model exam, he was very active and attentive in the classroom and scored above 80 per cent in online and offline activities and class tests. His answer scripts of class tests and model exam show neatly solved problems with formulas and diagrams.

Grade A “Excellent”, four students got grade A (80 to 89 per cent), in that one of the students scored 85 per cent in the model exam. He was absent for two activities in offline mode and did not attend three class tests in online sessions. In the classroom, he was very keen to learn mathematical concepts by asking questions.

Grade C “Good”, only one student got a grade C of 68 per cent in the model exam. She scored 50 and above per cent in activities and class tests. She is a playful character in the classroom, but willing to learn mathematical concepts. In the activities, she tried multiple entries to improve her scores.

Grade D “Satisfactory”, two students got grade D of 54 and 58 per cent in the model exam. Both had challenges in Section C, 15 marks questions in solving linear equations using elimination and cross-multiplication methods. These types of questions were not included in activities using Quizalize, which requires more time to solve.

Grade E “Adequate”, only one student got a grade E of 46 per cent in the model exam. Her answer scripts show that she did not understand the mathematical concepts and she did not attend Section C of 15 marks questions solving linear equations.

Grade F “Failure”, nine students got grade F, which is less than 40 per cent marks. The answer scripts of these students show that they did not apply the correct formulas to answer the question and they did not apply the rules of variables and operators to solve the problems.

It was observed from the model exam answer scripts, that students need more hands-on practice in solving the problems and some of the mathematical concepts need to be clarified in the classroom.

In teaching and learning the subject Business Mathematics for undergraduate students, students got an opportunity to learn this subject in both online and conventional mode due to COVID 19 pandemic. This enabled us to conduct a questionnaire using Google forms on 9th November 2021 to analyze the effectiveness of learning using the gamification tool and the students’ feelings about the online and conventional modes of teaching and learning.

QUESTIONS AND RESULTS

1) Choose the mode you find effective in learning the subject Business Mathematics.

- a) Online mode
- b) Offline mode
- c) Both (Online and Offline mode)

The results revealed that 76 per cent of students were interested in offline mode and 24 per cent preferred both online and conventional modes of learning as shown in the table 4 below.

Choices	Students Preferences in learning	Results in Percentage
a	Online mode	0%
b	Offline mode	76%
d	Both (online and offline mode)	24%

Table 4: Students’ preferences in learning mode

2) Which are the choices you prefer in the online mode of learning?

Choices	Preferences in Online mode of learning	Results in Percentage
a	Learning alone at home.	28%
b	Learning at my own pace.	48%
d	Develops an independent learning style.	20%
e	Online subject materials to study.	44%
f	Limited interaction with teachers and friends.	20%
g	Learning can be done at any place at any time.	52%

Table 5: Students' preferences in online learning

3) Which are the choices you prefer in the offline mode of learning?

Choices	Preferences in Online mode of learning	Results in Percentage
a	Learning in a classroom with friends.	56%
b	Learning at teachers' pace.	20%
d	Learning from teachers and friends	80%
e	Learning from textbooks and lecture notes.	44%
f	Face-to-face interaction with teachers and friends.	56%
g	Learning in a physical classroom at a scheduled time.	52%

Table 6: Students preferences in offline learning

4) Select your feeling on the scale of 1 to 5 (low to high) given below about the gamification tool Quizalize in learning the subject Business Mathematics at Home.

Scale	Feelings of students learning at home using Quizalize tool	Results in Percentage
1	I needed some help to solve the problem	40%
2	I really struggled; it was not comfortable	0%
3	I didn't do my best	16%
4	I felt ok with the activity	32%
5	It was very enthusiastic	12%

Table 7: Students' feelings about Quizalize tool learning at home

5) Select your feelings on the scale of 1 to 5 (low to high) given below about the gamification tool Quizalize in learning the subject Business Mathematics in the classroom.

Scale	Feelings of students learning in the classroom us-ing Quizalize tool	Results in Percentage
1	I needed some help to solve the problem	28%
2	I really struggled; it was not comfortable	4%
3	I didn't do my best	0%
4	I felt ok with the activity	48%
5	It was very enthusiastic	20%

Table 8: Students' feelings about Quizalize tool learning in the classroom

The questionnaire results reflect that 76 per cent of students were interested in offline learning, 80 per cent of students preferred to learn from teachers and friends, and 48 per cent of students were keen to accept to use the Quizalize tool in the classroom in learning the subject Business mathematics.

CONCLUSION

An experimental method of teaching and learning was conducted in Grace International Academy to analyze the effectiveness of the gamification tool Quizalize on the subject Business Mathematics for the bachelor of commerce students using online and conventional modes of education. A new strategic plan was implemented in teaching and learning the subject Business Mathematics to adapt online and conventional modes of education. Activities and Class tests were conducted to analyze the performance of students in online and offline modes of education. In online teaching and learning,

students who have attended the sessions regularly have shown an improvement in learning the subject Business Mathematics. In the conventional mode of teaching and learning, students performed well in the class tests and scored an average score of 89 per cent in the final class test.

At the end of the semester, a model exam was conducted, and the students scored an average score of 50 per cent. The performance of students decreased in the model exam compared with activities and class tests. It was observed from the model exam answer scripts, that students need more hands-on practice in solving the problems and some of the mathematical concepts need to be clarified in the classroom. The questionnaire results revealed that 76 per cent of students were interested in offline mode and 24 per cent preferred both online and conventional modes of learning. 80 per cent of students preferred to learn from teachers and friends. 48 per cent of students were satisfied with the usage of the gamification tool Quizalize in Business Mathematics whereas 20 per cent of students were very enthusiastic about the Quizalize activity.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dicheva, D., Agre, G., & Angelova, G. (2015, July). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. Retrieved December 15, 2021, from Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/270273830_Gamification_in_Education_A_Systematic_Mapping_Study
- Dsouza, W. (2021, November 23). Turning a new page. Retrieved November 24, 2021, from The Hindu: <https://www.thehindu.com/education/how-can-technology-be-used-as-a-driver-for-upskilling-educators/article37644175.ece>
- Gaille, L. (2017, April 13). 16 Advantages and Disadvantages of Experimental Research. Retrieved December 15, 2021, from ittana.org: <https://vittana.org/16-advantages-and-disadvantages-of-experimental-research>
- Jain, I. (2020, May 1). Physical vs Virtual Classroom: Which is better. Retrieved December 14, 2021, from Careers 360: <https://engineering.careers360.com/articles/physical-vs-virtual-classroom-which-better>
- Khanna, R. (2021, November 20). How can Cognitive Science help educators manage classroom distractions and build active processes? Retrieved November 22, 2021, from The Hindu: <https://www.thehindu.com/education/how-can-cognitive-science-help-educators-manage-classroom-distractions-and-build-active-processes/article37593315.ece>
- Lawrance, P. J. (2021). Effectiveness of Gamification Tools in Education. 31st Annual State Faculty Convention (pp. 258-265). Trivandrum: Indian Society For Technical Education Kerala Section.
- Lawrance, P. J., Moreira, A., & Santos, C. (2021). A Case Study on Applying Gamification Tools in Business Mathematics for Higher Education Students. *Internet Latent Corpus Journal*, 70-81.
- Lynch, M. (2017, March 18). HOW DOES GAMIFICATION EFFECT THE LEARNING PROCESS? Retrieved December 13, 2021, from The edvocate: <https://www.theedadvocate.org/how-does-gamification-effect-the-learning-process/>
- Madigan, J. (2016, July 4). Why Do Achievements, Trophies, and Badges Work? Retrieved August 29, 2021, from THE PSYCHOLOGY OF VIDEO GAMES: <https://www.psychologyofgames.com/2016/07/why-do-achievements-trophies-and-badges-work/>
- Quizalize. (2020). The best quiz platform for remote or face-to-face classrooms. Retrieved June 16, 2021, from Quizalize: <https://www.Quizalize.com/>
- Word cloud. (2021). Retrieved January 18, 2021, from Slido: <https://www.sli.do/features-live-polling>

